... letramento socioambiental

inteligência humana para
conhecer, refletir e agir no local

02.05 | 2024

DOSSIÊ
nós temos um sonho:
utopias e projetos de vida na educação

organizadora
vanda machado
universidade federal do recôncavo da bahia

... *letramento socioambiental*
inteligência humana para
conhecer, refletir e agir no local

Revista interdisciplinar das áreas de
Educação, Ambiente, Ciências Humanas e Sociais
criada em 2023 e editada pelo
Instituto de Educação Socioambiental
Educadores . Valores. Aprendizados
ISSN: 2965-5005

Editora Chefe
Denise Pini Rosalem da Fonseca

v2.n5 (2024)
nós temos um sonho:
utopias e projetos de vida na educação
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14219455

organizadora
vanda machado

assistente de organização
antonia lana de alencastre ceva

Editorial

nós temos um sonho: partejando a educação com amor aos pés do iroko
Vanda Machado

Artigos

entre sonhos, infâncias e a educação: as filosofias africanas
Wanderson Flor do Nascimento

rotas insurgentes de intelectuais negras: biografias e bibliografias para a formação de professoras
Ivanilda Amado Cardoso
Tatiane Cosentino Rodrigues

três mestras negras: pretagogia, conceitos operatórios e experiências no quilombo
Sandra Haydée Petit
Cláudia de Oliveira da Silva

rodas de saberes e formação: uma inspiração afro-brasileira para a educação
Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus
Cláudio Orlando Costa do Nascimento

modos de fazer: notas sobre educação antirracista, movimento negro e políticas públicas
Ana Paula Brandão

memória africana e espaços de terreiro: possibilidades da implementação da lei nº 10.639/03
Bárbara Stela Filgueiras de Oliveira
Vanda Machado

heitor dos prazeres e infâncias negras: ciência, arte e relações étnico-raciais na educação infantil no brasil
Alan Alves-Brito

Vivências e Experiências

teatro griô: encontros entre o teatro e a tradiçao oral
Rafael Morais de Souza

pé de feijão, arte e educação: o teatro como ferramenta pedagógica
Cristina Castro

a dança armorial do mestre emerson dias: da pedagogia comunitária "recicla sons" a sonhos de vida possíveis
Amélia Vitória de Souza Conrado

samba e educação básica: escolas de samba como modelo de criatividade para a educação
Helena Theodoro

a capoeira na educação infantil: diálogo entre práticas culturais e educação
Carolina Gusmão Magalhães
Jean Adriano Barros da Silva

tambor que educa: a pedagogia olodum e a epistemologia do samba-reggae
Mara Felipe

o menino, o tambor e os mestres: uma vida dedicada à percussão afro-baiana
Wilson Santos de Jesus (Wilson Café)

educação antirracista e afroturismo: uma ferramenta de conhecimento de patrimônios negros
Carlos Humberto da Silva Filho

Depoimentos

um amor, um sonho, um testemunho: educação
Eduardo Oliveira

opaxorô: uma crônica insurgente
Ana Célia da Silva

Documentos históricos

projeto irê ayó: mitos afro-brasileiros e vivências educacionais
Vanda Machado

parecer da relatora: diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais.
Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

nós temos um sonho:
partejando a educação com amor aos pés do iroko

we have a dream:
mothering education with love at iroko's feet

Vanda Machado
Professora colaboradora
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – Salvador, BA
Orcid: https://orcid.org/0009-0001-5617-0776
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14212730

Editorial

Resumo: Uma releitura histórica dos fundamentos da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). A autora, uma educadora negra que é referência na concepção de uma pedagogia baseada na ancestralidade afrobrasileira na diáspora (*Projeto Irê Ayó* 1986), discute novas perspectivas epistêmicas e pedagógicas para a Educação antirracista na Educação Básica brasileira, passadas duas décadas da implementação da Lei nº 10.639/2003.

Palavras-chave: (1) Educação das Relações Étnico-Raciais; (2) Ancestralidade; (3) Oralidade; (4) Lei nº 10.639/2003; (5) Projeto Irê Ayó.

Abstract: A historical reinterpretation of the foundations of the Ethnic-Racial Relations Education (ERER). The author, a black educator who is a reference in the conception of a pedagogy based on Afro-Brazilian ancestry in the diaspora (*Irê Ayó Project* 1986), discusses new epistemic and pedagogical approaches for anti-racist Education in Brazilian Basic Education, two decades after the implementation of Law nº 10.639/2003.

Keywords: (1) Ethnic-Racial Relations Education; (2) Ancestry; (3) Orality; (4) Law nº 10.639/2003.; (5) *Irê Ayó Project*.

Conta-se, na tradição oral de matriz africana, que no princípio havia uma única verdade no mundo. Entre o mundo natural e o mundo espiritual existia um espelho. Um grande espelho. Tudo que se mostrava no mundo espiritual no Orum se materializava e se mostrava no Aiyê. Ou seja, tudo que estava no mundo espiritual se refletia exatamente no mundo material. Ninguém tinha a menor dúvida em considerar todos os acontecimentos como verdades. E todo cuidado era pouco para não se quebrar o espelho da Verdade, que ficava bem perto do Orum e bem perto do Aiyê. Neste tempo, vivia no Aiyê uma jovem chamada Mahura, que trabalhava muito, ajudando sua mãe. Ela passava dias inteiros a pilar inhame. Um dia, sem querer, perdeu o controle do movimento ritmado que repetia sem parar e a mão do pilão tocou forte no espelho, que, então, espatifou-se pelo mundo. Desesperada, Mahura correu para se desculpar com Olorum, o Deus Supremo. Qual não foi a surpresa da jovem quando encontrou Olorum calmamente sentado à sombra de um Iroko (planta sagrada, guardiã dos terreiros). Olorum ouviu as desculpas de Mahura com toda a atenção, e declarou: Fique tranquila Mahura, que, devido à quebra do espelho da verdade, de hoje em dia não haverá mais uma verdade única para se observar, mas várias possibilidades de observação da verdade. E concluiu Olorum: "De hoje em diante, não existe mais uma única verdade no mundo. Quem encontrar um pedaço de espelho, em qualquer parte do mundo, encontrará apenas uma parte da verdade, porque o espelho reflete apenas a imagem do lugar onde ele se encontra. Apenas um fragmento da verdade. E o mundo para ser mundo precisa de muitas verdades (MACHADO, Vanda. *Pele da cor da noite.* Salvador, BA: Edufba, 2013).

Estamos vivendo um tempo de conflito, reflexão e subversão, que vão tocando fundo a sensibilidade do nosso povo. Estamos diante de mudanças significativas no tratamento com a vida, com a História, com a política nacional e convivência com a nossa cultura, que é afrobrasileira e na qual vivemos mergulhados sem nos dar conta da sua presença estruturante. Estamos lutando por uma liberdade e democracia que ainda se constrói impregnada de dor, desmontando ideias e construções históricas arraigadas.

Com certeza buscamos a transformação urgente da sociedade, o que só acontecerá também a partir de um movimento interno de cada um. Trata-se, entretanto, de um movimento singular, que suscita a mudança paradigmática na relação entre o povo brasileiro e o papel transformador e decisivo da Educação dos nossos jovens e crianças.

Importa o compromisso para a criação de uma sociedade nova, impulsionada por outras configurações organizativas em forma de redes e alianças sociais e solidárias. Entendemos também que é justamente desta perspectiva que deverá nascer a semente para o sentido de Educação na vida de nossas crianças como um compromisso de toda a sociedade, como nos diz o provérbio africano:

— *É preciso uma aldeia inteira para educar cada criança.*

Esta é uma dificuldade sem tamanho, pelo enigma que é selecionar o que é indispensável para que os indivíduos sejam educados também para a contemplação do mundo, que acende a chama da nossa fraternidade cósmica.

O conhecimento da força da História e da Cultura Afrobrasileira, que nos abraça como educadoras e educadores das Relações Étnico-Raciais (ERER), é o que nos proporciona conviver e relacionar saberes, exercitando a condição de sujeitos éticos, coletivos e solidários com atenção a tudo e a todos.

A escola precisa de exercícios de solidariedade, afeto, alegria e emoção no seu currículo, como conteúdo. Emoção para a arte de aprender e a arte de ensinar. Ensinar incluindo a arte e a cultura é cultivar a consciência histórica, a emoção de saber-se quem é. Considerar o pensamento africano recriado na diáspora é refazer caminhos de celebração, nos quais se incluem as diversas linguagens das manifestações culturais do lugar.

As manifestações culturais são como legados de estâncias africanas, impregnadas de comportamentos coletivos, que reúnem Memória e História de liberdade do povo preto. Aqui em Salvador somos mais de 83% de negras e negros de todas as idades na busca constante de "ser sendo".

A prática nas comunidades, principalmente nas comunidades negras de terreiros e quilombolas, revive encontros que renovam o ânimo de seu

povo. São momentos criados por um calendário que conta histórias do lugar em forma de festa. Tem Festa de São Benedito; Festa de Nossa Senhora do Rosário; Festa dos Santos Reis, e Festa do Padroeiro de cada lugar. Pelo Brasil afora tem *Jongo*; *Zabiapunga Congo*; *Congada*; *Tambor de Mina*, e *Maracatu*, além das festas religiosas dos terreiros de religiões de matriz africana. São festas que contam histórias do valor emblemático da comunidade. A questão é incluir tudo isto no currículo e transformar em aprendizagens significativas.

Entendo que a minha fala é menos acadêmica. Eu trago a fala das encruzilhadas. Academia me deu régua e compasso para expressar as minhas vivências. Aqui eu trago a fala que deseja apresentar onde tudo se organiza e desorganiza como novos espaços.

Milhares de etnias foram sequestradas, separadas e aqui conseguiram reunir-se como família ancestral única, onde está representada toda nossa diversidade.

É possível que em uma construção cultural, recriada por milhares de etnias, com o correr do tempo as diferenças possam ser praticamente anuladas. Por outro lado as similaridades e convergências podem se constituir em novos padrões culturais de grupos diferenciados conforme se observa nos ambientes de matriz cultural africana.

Ao longo do meu caminho de *aprendências* e *ensinâncias,* ou na minha experiência de formadora de educadoras e educadores, tenho recorrido aos pensamentos mais remotos, nos quais se incluem múltiplos espaços de retratos de memórias e uma infinidade de narrativas. Tenho aprendido pela oralidade, quando me aproximo das pessoas mais antigas e conhecedoras da minha religião, a exemplo de *Mãe Stella*, *Mãe Beata de Iemanjá* e toda gente do *Ilê Axé Opo Afonjá*, como a possibilidade de ampliar o meu conhecimento sobre temas que até pareciam esgotados.

Temos pensado a Educação como o espaço a ser transformado como possibilidade libertadora. Entretanto seria impossível seguir adiante sem compreender a necessidade de reunir saberes e conhecimentos da História do continente mais antigo do mundo, e sua relação com as histórias de negras e negros no Brasil ,que continuam desafiando o seu tempo para sentir-se em casa.

Para efetivação do *Projeto Político Pedagógico Irê Ayó* (1986) na comunidade do *Ilê Axé Opo Afonjá*, preferimos articular conhecimento, culturas e saberes, considerando o movimento de uma roda centralizada no território *Afonjá,* na sua origem ancestral, como nos foi legada por *Mãe Aninha*, nossa primeira matriarca. Uma roda que se move, onde a herança negra nos faz potencialmente iguais.

Na escola, o continente africano que ignoramos, é ainda o menos conhecido dos nossos jovens e crianças, mesmo levando-se em consideração a obrigatoriedade das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Trata-se de leis que criam obrigatoriedade para pensar o continente africano como nascente do

mundo e da civilização humana. Consequentemente, é o que nos encaminha a pensar o Brasil como um país de muitas faces e uma pluriculturalidade que aponta a cultura negra como possibilidade para fazer valer o que está escrito na forma de Lei Federal, nascida da luta dos diversos Movimentos Negros do país.

— O que seria, na prática, pensar Educação inclusiva e antirracista para nossas crianças desde a primeira infância?

— Como educar promovendo encontros; colando os ouvidos à toda realidade, e olhando nos olhos como exercício de encontro, cuidado, solidariedade e perspectiva de saúde mental na escola e na sociedade, sem perder de vista as novidades das tecnologias que avançam sem limites?

Um dos desafios é saber onde e como começou a História do povo brasileiro, quem são os nossos ancestrais, como viviam, como se organizavam e qual a relação entre a ancestralidade africana e as diversas formas de agregação do povo negro, desde os primórdios, até a contemporaneidade. Trata-se ainda de uma elaboração da nossa História, da consciência política e da territorialidade que nos abraça e identifica.

A cultura mantém estreita relação com a possibilidade de ligar realidades, onde se inclui a realidade interna e externa do indivíduo até encontrar um elo entre a memória; a motivação genuína; a imaginação criativa, e o interesse pela sua própria História. Partindo destes princípios, relacionar a identidade cultural do estudante afrodescendente com aprendizagem implica a necessidade de propiciar a compreensão de aspectos da cultura africana e afrobrasileira na sua essência emancipadora. Entendemos assim o papel transformador da Educação como um compromisso para a construção de uma sociedade nova, uma nação que nos abrace, impulsionada por outras formas organizativas, que permitam redes e alianças sociais e solidária.

A cultura é algo específico dos agrupamentos humanos é o que organiza o jeito de ser, de pertencer e de participar solidariamente da sua comunidade. Ao mesmo tempo ,em se tratando da relação entre o continente africano e o Brasil, não há dúvida quanto a herança cultural de milhares de etnias, como pedaços de espelhos que se esparramaram pelo mundo. Neste país que se mostra com dimensão continental, o caos das verdades espelhadas fez brotar diferenças que paradoxalmente tendem a nos aproximar. Comportamentos decisivos afirmam o jeito de ser do povo brasileiro. São milhares de pedaços e pedacinhos de espelhos ,como fractais do mundo com memórias, histórias, semelhanças e singularidades que nos aproximam da tradição e da ancestralidade africana. Este é um dos sentidos da inserção da História e Cultura Afrobrasileira e Africana no currículo nacional.

Importante é compreender que não se trata de substituir um discurso branco, por um discurso negro, e por certo, não se pretende absolutizar a cultura negra como única influência na formação do povo brasileiro, o que seria também excludente. Também não se trata do desvelamento ou estabelecimento de uma única verdade, mas como uma potência de realização de sonhos de liberdade, de inclusão, de tudo que existe no mundo sem verdades absolutas como nos dizem os versos da canção *Manda Chamar* (2014).

> *Manda chamar os índios*
> *Manda chamar os negros*
> *Manda chamar os brancos*
> *Manda chamar meu povo*
> *Para o rei Brasil renascer*
> *Renascer de novo* (MENDES & SANTANA 2014). [1]

Uma das características mais importantes da cosmopercepção da cultura afrobrasileira é a consciência da interrelação de todos os elementos naturais com seus eventos consequentes. É a complexidade de todos os aspectos, como manifestações de uma unidade básica. Nessa dimensão, todas as coisas são encaradas como partes interdependentes e inseparáveis de um todo cósmico.

O pensamento africano recriado na diáspora nos remete a ideia de todos os corpos comprometidos com os fenômenos da natureza. É nesta perspectiva que nos colocamos na relação com as energias de todo Cosmo, de modo a vivenciá-las também no próprio corpo.

Muito deste conhecimento aprendi olhando, escutando e sentindo o mundo que me foi mostrado desde criança na *Fazenda Copioba* em *São Felipe*, BA, lugar onde nasci e onde todos os seres se encontram, sejam as pessoas, os astros, os rios, as árvores, o mato e os bichos, porque tudo é vivo. A poesia *santamarense* continua chamando o mundo para agregar, para cuidar do mundo, para alegrar o mundo, sem perder de vista o afeto e solidariedade.

> *Manda chamar os bichos*
> *Manda chamar a mata*
> *Manda chamar a água*
> *A terra, o ar e o fogo*
> *Para o rei Brasil renascer*
> *Renascer de novo* (MENDES & SANTANA 2014).

---

[1] MENDES, Roberto & SANTANA, Tiganá (2014).
Disponível em: https://youtu.be/99Waim4pc98
Acesso em: 20/11/2024.

A Cultura Afrobrasileira, em sua força de oralidade, confere símbolos e signos da sua mitologia, em cujos rituais emergem referências que se transformam e se conceituam como aprendizagem significativa. Para a inclusão da História da África, vale implicar a contribuição das diversas linguagens das artes, para a construção de implementação de imagens falares, ações de narrativas transformadoras nos vazios da nossa História ancestral e afrobrasileira.

Consideramos que estamos nos aproximando da Educação das Relações Étnico-raciais, como sujeitos e da nossa História, na busca de preencher os silêncios e os vazios da História que não foi contada.

> *Manda chamar Tupã*
> *Manda chamar Olorum*
> *Chamar o Deus do povo.*
> *Para o rei Brasil renascer*
> *Renascer de novo* (MENDES & SANTANA 2014).

Estamos a caminho da realização de um sonho, com ações instaladas no processo de transformação, como atores participativos de ações agregadoras, solidárias, articuladas e orientadas para a construção de reflexão. Portanto, não percamos de vista a ideia de que somos seres interdependentes. No plano do mundo natural, o ser humano depende também do Outro e dos seus saberes; depende do ar, da terra e dos seus minerais; da água, das plantas e de todas as formas de vida conectadas.

Entendemos que ao longo destes 20 anos a metodologia conteudista não foi o suficientemente nas suas possíveis conexões, considerando por exemplo, outras formas de comunicar saberes, utilizando também as linguagens das artes e a tradição oral.

Uma das lições importantes vem de *Léopoldo Sédar Senghor*:

> *o negro não assimila, ele se assimila (...) ele conhece o outro (...) Sujeito e objeto são dialeticamente confrontados no ato mesmo de conhecimento, que é ato de amor (...) "Eu sinto o Outro, eu danço o Outro, então eu sou".*

De fato não são as caravelas de Cabral que determinam o mito fundador do povo brasileiro. Não existe uma única lógica. Neste país de dimensões continentais, tampouco existe uma única cultura. Somos plurais, mas entendemos a ameaça de um mundo paralelo, com limites que levam em consideração as perspectivas da racionalidade; da diferença sexual; da sexualidade, e da espiritualidade. Reconhecemos os perigos de uma epistemologia com elementos que hierarquizam e qualificam povos, criando superiores e inferiores e determinando o que podemos ser.

> *Quando cheguei ao Ilê Axé Opô Afonjá, em 1986, levava como objetivo operacionalizar um projeto de pesquisa de mestrado na*

> *Ufba, enfocando o universo cultural da criança afrodescendente. Consequentemente, levei também a ideia de vivenciar o cotidiano do lugar. Interessava-me participar de todos os eventos possíveis para compreender a relação cultural que teria envolvido, pelo menos, três gerações nesse terreiro. A cultura no Opo Afonjá, antes de ser herdada, fora e é transmitida em uma cadeia viva e recriada, plena de sabedoria das pessoas mais velhas. Minha compreensão, no que diz respeito à cultura do lugar, implicou em uma compreensão de conhecimentos ancestrais. Impossível pensar a nossa ancestralidade sem pensar a História da África e as conexões que nos reúnem para ver o Brasil renascer de novo.*

E aqui estamos agora, ao final de 2024, bradando pelo direito de sermos diferentes, pelo direito de enraizamento; pelo que somos; pelos fundamentos da nossa ancestralidade negra e pelo cuidado com o mundo.

Sobre a Autora

Vanda Machado é pesquisadora, possui doutorado e mestrado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora colaboradora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Criou o Projeto Político Pedagógico Irê Ayó na Escola Eugenia Anna dos Santos no *Ilê Axé Opô Afonjá*, propiciando o reconhecimento da escola como Referência Nacional pelo Ministério da Educação (MEC). Tendo sua trajetória acadêmica dedicada a Educação Étnico-racial, currículo e cultura, vem realizando consultorias, palestras, conferências e apresentando trabalhos em vários Estados no Brasil, também em Bruxelas, Nigéria, Cuba, Portugal e Buenos Aires. Membro da Rede Nacional de Religiões Afro-Brasileiras e Saúde (RENAFRO), participou como roteirista do documentário: O Cuidar nos Terreiros e Saúde. Coordenou o Projeto *Irê Ayó* em comunidades quilombolas na parceria SECULT/Fundação Palmares. Criou e coordenou o Projeto Capoeira Educação para a Paz – Formação para Capoeirista Educadores (Lei 10.639/03) no Forte de Santo Antônio Além do Carmo IPAC/SECULT. Tem livros, textos e artigos publicados em revistas especializadas.

entre sonhos, infâncias e a educação: as filosofias africanas

among dreams, childhoods, and education: african philosophies

Wanderson Flor do Nascimento
Professor de Filosofias Africanas
Universidade de Brasília
Brasília – Distrito Federal
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3250-3476
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14212770

Resumo: Este artigo discute algumas contribuições das filosofias africanas para a educação antirracista no Brasil, em especial, considerando a infância. Com base na Lei 10.639/2003, que determina o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, o trabalho aborda a importância de não apenas incluir conteúdos, mas de reposicionar a própria educação, inspirando-se nos saberes ancestrais africanos. A infância é vista como um momento de conexão com a ancestralidade, em que a criança é parte ativa da comunidade e depositária de sua sabedoria. As filosofias africanas enfatizam uma educação comunitária, em que a formação das crianças envolve toda a coletividade, não se limitando à transmissão de conhecimentos formais, mas também ao fortalecimento de laços afetivos e sociais, sempre em diálogo com a tradição e o coletivo.

Palavras-chave: (1) Educação antirracista; (2) Infâncias; (3) Ancestralidade; (4) Filosofias africanas; (5) Lei 10.639/2003

Abstract: This paper discusses the contributions of African philosophies to anti-racist education in Brazil, especially considering childhood. Based on Law 10.639/2003, which mandates the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture in basic education, this paper emphasizes the importance of not only including content but also repositioning education itself, drawing inspiration from African ancestral knowledge. Childhood is seen as a moment of connection with ancestry, where the child is an active part of the community and a bearer of its wisdom. African philosophies emphasize a community-based education, where the upbringing of children involves the entire collective, not limited to the transmission of formal knowledge but also to the strengthening of affective and social bonds, always in dialogue with tradition and the collective.

Keywords: (1) Anti-racist education; (2) Childhoods; (3) Ancestry; (4) African philosophies; (5) Law 10.639/2003.

Iniciando a prosa...

Passados mais de vinte anos da alteração da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), pela Lei Federal 10.639/2003, demandando que conteúdos de história e cultura africanas e afro-brasileiras estejam inseridos na Educação Básica – e, portanto, também na formação docente – o que nos tem sido permitido sonhar? Por onde temos caminhado diante dessa educação que, ainda hoje, demanda que refaçamos trajetos e sendas no enfrentamento ao racismo? O que temos conseguido criar diante dos cenários racistas, mas também de resistência no campo educacional brasileiro nos últimos anos?

Menos que responder a essas questões que têm inquietado muitas de nós que trabalhamos com a Educação antirracista, este texto buscará mergulhar nas filosofias africanas, sobretudo naquilo que elas podem inspirar o trabalho educativo, em especial o que encontra, no chão da escola, as crianças, essas que são, costumeiramente, pensadas como futuro de um povo.

Atuando na formação docente para uma Educação antirracista, tenho encontrado muitas questões que são colocadas por aquelas e aqueles que assumem um compromisso com a construção de uma Educação que possa ser uma arma para a reconstrução do imaginário sobre a população negra e para a construção de uma sociedade mais acolhedora e menos excludente. E diversas dessas questões estão vinculadas exatamente com as fases iniciais da Educação escolar, sobretudo no que diz respeito à educação das crianças.

Venho defendendo há alguns anos que a simples inserção de conteúdos vinculados com as africanidades no currículo, sem modificar seu sentido educacional, de pouco adianta. Estes conteúdos precisam ser acompanhados de um reposicionamento sobre a própria Educação, como nos alerta a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (BRASIL 2004: 17) e, para isso, tenho reivindicado a presença de uma Filosofia da Educação afro-referenciada, orientada pelos valores, saberes e modos de pensar que herdamos de nossas ancestrais negras que, desde que o processo colonial se iniciou, seguem na luta pela construção de um mundo em que o racismo não seja o marcador das posições que as pessoas negras ocupem em nossas sociedades (FLOR DO NASCIMENTO 2016).

Uma das apostas nessa Filosofia da Educação, que nos oriente nesse contexto de uma Educação antirracista, é que possamos mobilizar os saberes das Filosofias africanas e afro-diaspóricas, que têm se constituído ao longo do tempo como ferramentas de uma possibilidade do pensamento de fortalecer o engajamento nas lutas contra o racismo. Estas Filosofias, sobretudo no contexto brasileiro, são pensadas como esteio de reivindicação da ancestralidade como substrato para o pensamento, de

forma a garantir que se interrompa o apagamento provocado pelo racismo do que foi pensado, criado, valorado pelos saberes negros no continente africano ou na diáspora.

É no cenário desta procura por uma filosofia africana e/ou afro-diaspórica da Educação que buscamos caminhos para pensar a educação das crianças no contexto da luta por uma Educação antirracista e esta prosa intentará pensar lugares das infâncias no pensamento negro e nos terreiros de Candomblé como substratos para nos inserirmos em outros sentidos para a educação das crianças.

Entre infâncias e as Filosofias africanas pensando a Educação

Embora não se possa afirmar que essa seja a única abordagem possível, majoritariamente, na atualidade, o Ocidente entende a infância como uma etapa da vida, aquela que dá início à trajetória de um ser humano. Muitas vezes, essa compreensão de tal fase da vida nos apresenta as crianças como seres que são marcados pela falta, por ainda não serem algo: adultas, letradas, produtivas.

A formação, nesse cenário, aparece como um processo através do qual as crianças vão preenchendo essas faltas até atingirem uma certa completude, ainda que precária. Não raramente, encontramos a afirmação de que as crianças são o futuro (SOUSA 2006: 116), fenômeno que aponta para uma certa maneira ocidental de ligar a infância e uma específica temporalidade.

Mas essa é apenas uma das formas de compreender a infância. E é aqui que as Filosofias africanas podem nos auxiliar, de maneira potente, para pensar de outras maneiras. Como diversos povos africanos têm a ancestralidade como categoria fundamental para a compreensão e organização das sociedades (LEITE 2008), não é incomum a percepção de que a ancestralidade fale por meio das crianças, fazendo delas suas mensageiras. A infância, em muitas das sociedades tradicionais africanas, é compreendida como um momento de intensa conexão com a ancestralidade, em que a criança é vista como um canal vivo dessa ligação.

Ela simboliza a continuidade dinâmica da tradição, uma vez que carrega consigo o potencial da memória ancestral que será constantemente renovado e reconfigurado ao longo de sua formação (CLAVERT 2009: 45). Nesse sentido, a infância representa mais do que uma simples transição ou um estágio de passividade. Ao contrário, ela manifesta o caráter ativo e transformador da tradição, onde o passado não se repete de maneira estática, mas se recria em novas formas de experiências e significados; isso, porque a tradição não é entendida como estática, que apenas conserva e reproduz tudo o que já fora pensado e vivido.

A tradição, portanto, não é um fardo a ser carregado de forma mecânica, mas sim a matéria-prima sobre a qual a transformação se

constrói. A infância possibilita que o já existente, o que foi acumulado pela história, pelos valores e pela cultura, sirva como ponto de partida para o desenvolvimento de novas experiências. Longe de ser uma fase em que a criança é moldada para simplesmente repetir padrões preestabelecidos, a infância, nessa perspectiva, é um momento crucial para o surgimento de novas potencialidades que podem tanto conservar quanto inovar dentro da tradição.

As sociedades tradicionais africanas que chegaram ao Brasil, por meio dos saberes, valores e práticas que acompanharam as pessoas escravizadas — e as filosofias dessas sociedades — trazem consigo uma percepção de infância que recusa noções como a de propriedade sobre os filhos ou a autoridade patriarcal centralizada (*patria potestas*). A criança, nesse contexto, pertence a uma grande família ampliada: a comunidade. E é nessa família que a ancestralidade se atualiza em cada criança.

Nesse cenário, a ancestralidade não é algo abstrato e ligada estaticamente com o passado, mas sim uma presença viva no cotidiano dessas crianças, que são consideradas herdeiras da sabedoria e dos valores desse coletivo. A formação da criança, portanto, não é responsabilidade exclusiva dos pais biológicos, mas de toda a comunidade. Embora a figura da mãe biológica possa ter um papel mais próximo, outras pessoas da comunidade, incluindo mulheres que não são mães biológicas, podem compartilhar responsabilidades como a amamentação e os cuidados gerais. A organização social, nesses contextos, redefine a própria noção de parentesco: primos são tratados como irmãos, e tios e tias, bem como outros adultos mais velhos, são reconhecidos como pais e mães (SOMÉ 2007: 23-24).

Essa diferenciação no parentesco não é meramente nominal, mas reflete uma verdadeira redistribuição das responsabilidades, especialmente no que diz respeito à educação das crianças. A formação, nesses casos, não se limita à transmissão de conhecimento formal; envolve a construção de laços afetivos e sociais dentro de uma estrutura comunitária onde todos se educam mutuamente. A criança é vista como parte de um corpo social mais amplo, onde sua formação contribui para o fortalecimento e a renovação da comunidade. É a comunidade, em sua totalidade, que participa do desenvolvimento de cada pessoa, e, por sua vez, o desenvolvimento de cada pessoa reforça o bem-estar do coletivo, comunitário.

O ato de nomear uma criança, no interior dessa percepção, é um evento de grande importância, pois está profundamente ligado à história e às tradições da comunidade. Muitas vezes, o nome da criança é dado em um contexto de ritual iniciático, inserindo a nova pessoa que chega em uma rede simbólica de significados, propiciando que esta estabeleça suas primeiras conexões com o mundo ao seu redor. O nome, nesse caso, não é uma escolha pessoal da criança, mas tampouco é uma imposição arbitrária da comunidade. O processo de nomeação reflete uma aposta da comunidade

nas potencialidades daquela nova pessoa, reconhecendo-a como alguém que contribuirá para a manutenção e reinvenção da tradição coletiva. Assim, a criança torna-se depositária das expectativas da comunidade, e sua vida será, em parte, uma resposta a essas expectativas.

No entanto, a Educação, nessas sociedades, não é um processo de mera adaptação ou conformação. Ela se configura como uma facilitação de metamorfoses. A metáfora da passagem da lagarta à borboleta é especialmente útil para descrever esse processo, onde a primeira não é vista como um estágio inferior que precisa ser superado, mas sim como parte de um ciclo contínuo de transformação (ERNY 1990). Da mesma forma, a infância não é vista como um estágio incompleto ou preliminar da vida, mas sim como um momento pleno de potencialidades que estão em processo de desenvolvimento. O papel da Educação, portanto, é proporcionar às crianças os recursos necessários para que elas possam se integrar à comunidade e colaborar ativamente com ela, sem perder de vista suas próprias vontades e aspirações.

Nesse sentido, a formação educacional nas sociedades tradicionais africanas articula-se com os processos de subjetivação que caracterizam uma visão integrada de ser humano e de mundo. A Educação é vista como uma prática comunitária, onde as pessoas são formadas dentro de redes de participação que os conectam ao grupo social e ao cosmos ou natureza. O pensamento africano tradicional, estruturado de maneira plural, envolve a compreensão de que o ser humano está sempre em relação com o mundo e com os outros, e que essas relações são dinâmicas e inacabadas:

> *as ideias-motrizes do pensamento africano tradicional estruturado de modo plural, que inclui as redes de participação e de correspondências que conectam o sujeito ao grupo e ao mundo como um todo, às dimensões verbais, ao dinamismo, ao inacabado, à riqueza e à fragilidade, ao papel fundamental transferido no meio social e à referência inevitável à sacralidade do mundo* (KISIMBA 1997: 326).

A educação das crianças, nesses contextos, baseia-se em uma lógica de integração que enfatiza as ideias de natureza, comunidade e ancestralidade. Desde muito cedo, as crianças são ensinadas por toda a comunidade, o que transforma a Educação em uma prática essencialmente coletiva (GBDEGESIN 1991). As lições não se restringem às palavras: gestos, olhares e formas de comportamento também são modos de ensinar o que é esperado em termos de ação e conduta dentro da comunidade. O aprendizado é, assim, um processo contínuo e multifacetado, que abrange tanto a formação individual, quanto a inserção na coletividade. Ao mesmo tempo, a singularidade particular da criança é incentivada, mas sempre em diálogo com o coletivo, de modo que suas ações e escolhas pessoais estejam em sintonia com o bem comum (CLAVERT 2009: 66).

Além dessa educação comunitária, há também, em diversas sociedades africanas, rituais iniciáticos que marcam a transição de fases na vida da criança. Esses rituais de passagem não apenas inserem a pessoa em novas posições dentro da comunidade, mas também reforçam a conexão espiritual e social com o grupo. Essas práticas iniciáticas possuem, assim, tanto uma função espiritual quanto político-social. Elas conectam a pessoa a uma dimensão encantada do mundo e fortalecem os laços com a comunidade, sublinhando o fato de que a formação é um processo que vai além do mero aprendizado técnico ou intelectual.

No entanto, ao contrário de uma visão que considera a Educação como um caminho para um processo de amadurecimento, que finde por resultar no abandono da infância, essas sociedades mantêm uma relação profunda com a ideia de ancestralidade, que não se limita à velhice. Embora haja uma associação já bastante conhecida entre ancestralidade e a idade avançada — com as pessoas idosas sendo consideradas guardiãs da sabedoria e das tradições —, a infância também é uma experiência privilegiada para a manifestação da ancestralidade. A tradição africana, ao valorizar a infância como um momento de grande potência transformadora, sublinha que a formação abrange todo o ciclo da vida, da criança à pessoa idosa. Assim, o processo educativo é visto como algo contínuo e comunitário, onde cada geração aprende com as anteriores e contribui para o futuro do coletivo.

A infância nas sociedades tradicionais africanas é marcada por uma profunda relação com o passado e com a memória coletiva e a criança africana tradicional está intrinsecamente conectada ao seu passado. Esse vínculo não é apenas conceitual, mas prático. A memória é uma ferramenta ativa no processo educativo, e as crianças são incentivadas a cultivar suas capacidades de lembrar e narrar as histórias e tradições de sua comunidade. Desde cedo, elas são treinadas a recitar narrativas longas e complexas, que muitas vezes ocupam centenas de páginas (BÂ 2010). Embora o significado completo dessas histórias possa se revelar apenas com o tempo, a memória já está lá, funcionando como um receptáculo de sabedoria ancestral.

Portanto, o processo formativo não é simplesmente uma acumulação de conhecimento, mas sim uma maneira de integrar o passado, a História, a comunidade e a natureza dentro de uma visão de mundo que é ao mesmo tempo pessoal e coletiva. As crianças, ao absorverem a sabedoria do passado, contribuem para a perpetuação da ancestralidade e para a renovação constante da tradição. Assim, a Educação nas sociedades africanas tradicionais é uma prática que envolve todas as gerações e que se fundamenta em uma profunda articulação entre o passado e o futuro, a individualidade e o coletivo, o humano e o todo do restante da natureza.

Infâncias, temporalidade, memória e ancestralidade

No cenário das reflexões filosóficas africanas da Educação, podemos ainda enfatizar algumas camadas das relações entre as crianças, a temporalidade, a memória e a ancestralidade, de modo que esses contornos iniciais trazidos até aqui nos ajudem a pensar em outras imagens de infância na proposta de uma Educação, que ao ser comunitária, encontre coletivamente, estratégias para o enfrentamento ao racismo.

Se, como já indicamos, para imagens hegemônicas no Ocidente, a figura da criança representa o início de algo novo, um ponto de partida para o futuro, contrastando com o passado que deve ser superado, implicando em libertar-se de um passado que limita as potencialidades do presente. Essa visão remete a uma abordagem moderna, na qual há uma percepção do tempo direcionada *"para o futuro, considerado modelo para o presente, não há a representação cíclica do tempo e pressupõe-se a possibilidade de controle do tempo a curto, médio e longo prazo"* (RIBEIRO 1996: 49). Nesse sentido, a infância é projetada do presente para o futuro.

No entanto, segundo o filósofo queniano John Mbiti (1970), as sociedades africanas tradicionais não compartilham essa preocupação radical com o futuro. Para essas culturas,

> *o tempo é um fenômeno bidimensional, com um longo passado, um presente e virtualmente nenhum futuro. O conceito linear de tempo do pensamento ocidental, com um passado indefinido, um presente e um futuro infinito, é praticamente estranho ao pensamento africano. O futuro é virtualmente ausente porque os acontecimentos porvir não foram realizados e, portanto, não podem ainda fazer parte do tempo* (MBITI 1970: 21-23).

Mbiti explica que, nessas sociedades, os acontecimentos futuros são concebidos como virtuais, enquanto o tempo real é aquele vivido e experimentado. Assim, o tempo africano se move mais em direção ao passado do que ao futuro, sendo o presente o único tempo que nos atravessa e no qual podemos agir. O futuro é visto apenas como uma potencialidade.

Essa percepção temporal conecta as crianças não com o futuro, mas com o passado e o presente. A experiência infantil é projetada para entender o passado e o presente, permitindo que, com esse conhecimento, novas ações possam ser tomadas no futuro. É por isso que, em muitas sociedades tradicionais africanas, a educação das crianças se baseia em aprender as genealogias de seus antepassados, vivos ou mortos, pois isso oferece uma noção de profundidade, pertencimento histórico e uma obrigação sagrada de continuar a linhagem genealógica (MBITI 1970: 136-137).

Como as crianças pertencem a toda a comunidade, e não apenas a sua família biológica, como já discutimos, conhecer sua genealogia é um

compromisso compartilhado por toda a comunidade, que transmite esse passado como uma atmosfera que envolve toda a experiência infantil. Essa postura exige um profundo cuidado com o presente, já que as ações de hoje se tornarão parte do passado, fundamental para a história da comunidade. Essa interconexão entre passado e presente, e entre todos os seres, é central à percepção africana tradicional.

O fato de o passado ser irrenunciável traz consigo obrigações morais para com a natureza e a comunidade. Essas obrigações representam um compromisso com a História e a busca constante de aprender com seus acertos e erros. O nigerino Boubou Hama e o burquinense Joseph Ki-Zerbo (2010: 24) observam que o tempo tradicional africano integra a eternidade, de modo que as gerações passadas continuam a influenciar o presente, sendo contemporâneas e ativas em nossa realidade. Assim, somos responsáveis pela História que construímos, pois projetamos no presente os ancestrais que seremos no futuro, e prestamos contas àqueles que já se foram.

Essa percepção também altera o modo como se entende a relação entre vida e morte nas sociedades tradicionais africanas. No Ocidente, a morte implica um afastamento social, e os mortos são lembrados esporadicamente pela memória. Já nas tradições africanas, os mortos estão sempre presentes, tanto no passado quanto no agora. A convivência entre crianças e a morte é constante. Um exemplo dessa conexão pode ser visto no signo *éjì òkò*, no sistema de comunicação *mẹ́rìndílógún* — muito conhecido como *jogo de búzios*[1] —, onde tanto os ancestrais mortos, quanto o orixá infantil, *Ibeji*, estão presentes. A infância e a morte compartilham uma mesma temporalidade, conectadas de forma complementar, sem tensões necessárias.

Portanto, as crianças são vistas como estando mais próximas da morte, do passado, dos ancestrais, do que da morte futura que um dia enfrentarão. Isso revela uma forma particular de conceber a relação das crianças com o tempo, ligando-as mais ao passado do que ao futuro. Como pontuado por Mbiti, as crianças são conectoras desse passado que persiste.

No entanto, Ribeiro alerta:

> *Seria tal visão do processo histórico estática e estéril, na medida em que coloca a perfeição no arquétipo do passado, na origem dos tempos? Constituiria o ideal para o conjunto das gerações a repetição estereotipada dos gestos do ancestral? Não. Para o africano o tempo é dinâmico e o homem não é prisioneiro de um*

[1] No *jogo de búzios*, a caída das conchas abertas ou fechadas apontam para um signo, ou *odu*, que traz informações a serem interpretadas por quem está lendo o jogo. Vale ressaltar que as interpretações de cada signo dependem da tradição à qual a família do olhador se vincule. Sobre essa variedade de leituras e interpretações, ver Braga (1988).

> *mecânico retorno cíclico, podendo lutar sempre pelo desenvolvimento de sua energia vital* (RIBEIRO 1996: 63).

Enquanto a imagem hegemonizada da infância no pensamento ocidental é vista como desligada de um passado, sempre iniciadora, nas tradições africanas, as crianças são a personificação da memória. Elas representam e manifestam o passado, participando do que Amadou Hampâté Bâ (2003: 13) chamou de *"memória africana"*. Essa memória não é apenas uma capacidade de recordar eventos, mas uma experiência sensorial e corporal, na qual o passado é vivido de forma dinâmica e contínua. Desde cedo, as crianças são treinadas a observar e recordar com precisão, e essa habilidade está enraizada em uma tradição de narrativas orais que transmitem o passado como parte do presente.

A memória africana, assim como as crianças, está em constante expansão, não por acumular novos dados, mas por rearticular o passado em novas narrativas. A oralidade desempenha um papel central nesse processo, implicando não apenas a palavra, mas a comunidade como um todo. Cada história contada é uma nova encenação de algo já vivido, mas sempre a partir de novos encontros e perspectivas.

É nesse cenário que nomear uma criança, como já discutimos, é um dos gestos mais significativos nas sociedades tradicionais africanas, especialmente entre os iorubás e os povos de línguas bantas. O nome situa a criança em seu contexto histórico, conectando-a à sua genealogia e à história da comunidade. Esse ato de nomear é uma forma de inseri-la em uma ontologia relacional, onde ela passa a desempenhar um papel ativo na continuidade de uma História que antecede seu nascimento (SILVA 2015: 90).

Assim, a memória, como a infância, é um processo dinâmico que não se limita a uma simples repetição de gestos ancestrais, mas envolve uma recriação contínua de significados e experiências. As crianças, por sua vez, são agentes dessa memória viva, conectadas ao passado e comprometidas com a continuidade da história de sua comunidade.

Infantilizando o sonho

Se o que viemos discutindo até aqui aponta para uma imagem de infância mobilizada por Filosofias africanas que refletem sobre a Educação — e que nos são presentes de maneira potente em nossos legados ancestrais negros, como, por exemplo, nos Terreiros de Candomblé, como nos ensina Vanda Machado (2013) — talvez possamos buscar nessa abordagem elementos que fundamentem uma Filosofia africana ou afro-brasileira da Educação que nos ajude no contexto de uma Educação antirracista.

Seja por perceber na formação uma responsabilidade coletiva, seja por perceber na infância a continuidade ancestral — e não apenas uma expectativa de futuro que tende a ser frustrada se o passado racista se

atualiza no presente a cada passo que impedimos que as crianças deem na direção de uma vida plena —, essas reflexões podem ser úteis na medida em que mobiliza saberes ancestrais africanos não apenas para pensar os conteúdos a serem trabalhados na Educação antirracista demandada pelo artigo 26-A da LDB, mas também nas formas de repensar os sentidos mesmo das práticas e dos sujeitos em educação, elementos fundamentais de uma Filosofia da Educação.

Com isso, esperamos que possamos retomar uma das questões iniciais do texto, no que diz respeito ao que nos tem sido permitido sonhar no contexto dos mais de vinte anos da modificação da LDB pela Lei 10.639/2003. O racismo tem buscado restringir nossos sonhos, mas as estratégias de resistência nos fazem buscar cenários em que o sonho seja possível, em que sonhar junto seja possível, como nos conclama Vanda Machado (2013: 13), ao pensar o mito como *sonho coletivo*. Aqui, mito, infância, formação e a Filosofia da Educação nos aparecem como parte dessa possibilidade coletiva de sonhar que nos fortaleçam, para que possamos seguir nos engajando em uma luta por uma Educação antirracista, sonhada, desejada, por nós.

Proponho assim, que possamos aceitar o convite de Vanda para sonhar no coletivo, e mergulharmos juntas na proposta de uma Educação que não apenas tome a criança como alguém a ser educado, mas que tome suas potências africanas como motriz do processo de educar, que possamos infantilizar a Educação e o sonho por uma Educação antirracista.

Referências

BRAGA, Júlio (1988). *O jogo de búzios*. São Paulo: Brasiliense.

BRASIL, Ministério da Educação (2004). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.* Brasília: MEC.

CLAVERT, Manisa Salambote (2009). *Da densa floresta onde menino entrei, homem saí.* Rito Iromb na formação do indivíduo Wong. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. São Paulo, Universidade de São Paulo.

ERNY, Pierre (1990). *L'enfant dans la pensée traditionnele de l'Áfrique Noire.* Paris, L'Harmattan.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson (2016). "Tecendo mundos entre uma educação antirracista e filosofias afro-diaspóricas da educação". In: KOHAN, Walter Omar; LOPES, Sammy & MARTINS, Fabiana (Orgs.). *O ato de educar em uma língua ainda por ser escrita.* Rio de Janeiro, NEFI Edições: 203-210.

GBADEGESIN, Segun (1991). *African Philosophy*: Traditional Yoruba Philosophy and Contemporary African Realities. New York, Peter Lang.

HAMA, Boubou & KI-ZERBO, Joseph (2010). "Lugar da história na sociedade africana". In: KI-ZERBO, Joseph (Ed.). *História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África.* Brasília, Unesco: 23-35.

HAMPATÉ BÂ, Amadou (2003). *Amkoullel, o menino fula.* São Paulo: Palas Athena, Casa das Áfricas.
_____ (2010). "A tradição viva". In: KI-ZERBO, Joseph (Ed.). *História Geral da África I. Metodologia e Pré-história da África*. Brasília, UNESCO: 167-212.

KISIMBA, Pierre (1997). "Le profil éducatif des initiations traditionnelles africaines". *Cahiers des Religions Africaines*, Kinshasa, n. 31: 323-328.

LEITE, Fábio (2008). *A questão ancestral: África Negra*. São Paulo: Palas Athena/Casa das Áfricas.

MACHADO, Vanda (2013). *Pele da cor da noite.* Salvador, EdUFBA.

MBITI, John S. (1970). *African Religions and Philosophy*. Nova Iorque, Anchor Books.

RIBEIRO, Ronilda Iyakemi (1996). *Alma africana no Brasil. Os Iorubás*. São Paulo, Oduduwa.

SOMÉ, Sobonfu (2007). *O espírito da intimidade. Ensinamentos ancestrais africanos sobre as maneiras de se relacionar.* São Paulo, Odysseus.

SOUSA, Flávia Alves de (2006). "A Filosofia e sua relação com a produção de pensamentos sobre a infância". In: VASCONCELOS, José Gerardo; SOARES, Emanoel Luís Roque & CARNEIRO, Isabel Magda Said Pierre (Orgs.). *Entre Tantos: diversidade na pesquisa educacional.* Fortaleza, Edições UFC: 116-127.

Sobre o Autor

Wanderson Flor do Nascimento é Graduado em Filosofia, especialista sobre o ensino de Filosofia, mestre em Filosofia e doutor em Bioética pela Universidade de Brasília (UnB). É professor do Departamento de Filosofia da UnB, do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania (CEAM/UnB), do Programa de Pós-Graduação em Metafísica (IH/UnB), e colaborador dos programas de mestrado profissional em Sustentabilidade

junto ao Povos e Terras Tradicionais (MESPT/UnB) e Filosofia - PROF FILO - (Multi-institucional, Pólo UnB). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades Audre Lorde - GEPERGES Audre Lorde (UFRPE/UnB-CNPq). Líder do Núcleo de Estudos sobre Filosofias Africanas "Exu do Absurdo" (NEFA/UnB) e membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/CEAM/UnB). Suas pesquisas se estruturam em torno dos processos de subjetivação - em suas dimensões ontológicas, éticas e políticas - e subdividem-se em três campos: 1) As Filosofias africanas e afrodiaspóricas; 2) Relações Raciais e Tradições Brasileiras de Matrizes Africanas (com ênfase nos Candomblés); 3) Ensino de Filosofia e Filosofia da Educação (com ênfase na formação docente para o trabalho com o ensino da culturas e Histórias africanas, afro-brasileiras e indígenas). Além das categorias criadas no âmbito das Filosofias africanas e dos estudos antirracistas sobre as relações raciais, utiliza o aporte das teorias de gênero, dos feminismos, da psicanálise e do instrumental analítico produzido por Michel Foucault. Investiga, ainda, saúde da população negra, diversidades de gênero e de orientação sexual, Direitos Humanos, estudos sobre a colonialidade e suas repercussões na Educação, Saúde e nos Direitos Humanos. Conselheiro do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR/MIR), período 2023-2025. É Tata ria Nkisi Nkosi Nambá, na Nzo ria Ndandalunda.

rotas insurgentes de intelectuais negras: biografias e bibliografias para a formação de professoras

insurgent routes of black intellectual women: biographies and bibliographies for teacher's training

Ivanilda Amado Cardoso
Integrante do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
Universidade Federal de São Carlos
São Carlos — São Paulo
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0575-8323

Tatiane Cosentino Rodrigues
Professora do Departamento de Teorias e Prática Pedagógicas
Universidade Federal de São Carlos
São Carlos - São Paulo
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4402-2805
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14212818

Resumo: Neste artigo entrelaçamos memórias e conceitos a partir da geografia afetiva e *escrevivências*. Apresentamos parte das biografias e bibliografias das intelectuais insurgentes Ana Celia da Silva, Joyce Elaine King, Maria de Lourdes Siqueira, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Vanda Machado. Nosso objetivo é evidenciar as produções destas intelectuais como potencialidades para a formação de professores(as) no Brasil. As reflexões aqui desenvolvidas são decorrentes da Tese de Doutorado intitulada: "Intelectuais insurgentes no campo da formação de professores(as)", defendida no Programa de Pós-graduação da *Universidade Federal de São Carlos*. A escrevivência, conceito cunhado pela intelectual Conceição Evaristo é a ferramenta metodológica que nos autoriza a registrar os encontros e as rotas insurgentes para representar múltiplas vozes de educadoras negras que formularam conceitos, proposições e projetos educacionais.

Palavras-chave: (1) Intelectuais insurgentes; (2) Formação de professores(as); (3) Educação; (4) Relações étnico-raciais; (5) Lei nº 10.639/ 2003.

Abstract: In this article we intertwine memories and concepts based on affective geography and *escrevivências.* We present part of the biographies and bibliographies of the insurgent intellectuals Ana Celia da Silva, Joyce Elaine King, Maria de Lourdes Siqueira, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva and Vanda Machado. Our objective is to highlight the productions of these intellectuals as potential for teacher training in Brazil. The reflections developed here arise from the Doctoral Thesis entitled: "Insurgent intellectuals in the field of teacher training", defended in the Postgraduate Program at the Federal University of São Carlos. Escrevivências, a concept coined by intellectual Conceição Evaristo, is the methodological tool that authorizes us to record insurgent encounters and routes to represent multiple voices of black educators who formulated concepts, propositions and educational projects.

Keywords: 1) Insurgent intellectuals; (2) Teachers' training); (3) Education; (4) Ethnic-racial relations; (5) Law nº 10.639/2003.

Introdução

Em "Intelectuais Insurgentes no Campo da Formação de Professores(as)", uma tese de doutorado defendida, em 2020, na *Universidade Federal de São Carlos* e publicada pela editora CRV em 2022, apresentei parte da biografia e bibliografia das *intelectuais insurgentes*: Ana Celia da Silva; Joyce Elaine King; Maria de Lourdes Siqueira; Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Vanda Machado.

O objetivo daquela pesquisa foi o de evidenciar as trajetórias de vida e as produções acadêmicas destas intelectuais como fundamentais para a o campo da formação de professores(as). A formação na área da Educação; as experiências nos movimentos sociais; a produção acadêmica, e os projetos de Educação foram encampados por essas intelectuais

Minha defesa é a de que as *intelectuais insurgentes* propuseram conceitos fundamentais para a constituição de tendências para a formação de professore(as). Por isso com a finalidade de estabelecer conexões diaspóricas entre pensamentos de mulheres negras no campo da Educação, analisei a biografia e bibliografia de intelectuais negras brasileiras e norte-americanas. O pressuposto é o de que o diálogo transnacional é uma ferramenta poderosa para o mapeamento de epistemologias, debates, conceitos, estratégias e políticas educacionais no mundo.

Ao analisar criticamente os modelos de formação de professores(as) no Brasil, também posicionei sob suspensão minha graduação no curso de Pedagogia, já que problematizo a matriz curricular, as metodologias e as epistemologias proposta pela universidade. Entendo que depois do diploma, todo(a) professor(a) deveria se perguntar criticamente se está preparado(a) para ensinar pessoas crianças, adolescentes jovens e adultos numa perspectiva antirracista.

Durante minha graduação no curso de Pedagogia eu tinha consciência de que, em razão do modo como estava organizada a matriz curricular e os referenciais teóricos, ao final dos quatro anos de graduação, os egressos não teriam bases teóricas e práticas sólidas para atuação na perspectiva de uma Educação antirracista.

Neste artigo retomo partes dos textos daquela pesquisa, primeiro para celebrar as vidas das professoras, bem como para ampliar as possibilidades de mais educadores(as) conhecerem suas biografias e bibliografias e, a partir delas, possam sonhar e planejar sua *práxis* sustentada em ações antirracistas que garantam aos/às estudantes aprendizagens referenciadas em saberes afro-brasileiros e africanos.

Rotas de afetivas e acadêmicas de *intelectuais insurgentes*

Como uma interessada nas trajetórias das intelectuais negras, entrelaço meu percurso de vida e acadêmico com os ensinamentos delas, entendendo a pesquisa como um caminho para encontro da minha

ancestralidade e das bases para minha atuação profissional. Aproximar minhas reflexões nas biografias e me profundar nas leituras produzidas pelas professoras participantes da pesquisa, tem sido um processo marcado por múltiplos significados, para além da titulação acadêmica, esse percurso fortaleceu minhas inspirações, ampliou meu arcabouçou teórico e restituiu o direito de leituras negadas no meu processo de formação docente na graduação em Pedagogia.

Recorri ao conceito cunhado por Conceição Evaristo como ferramenta metodológica (SOARES & MACHADO 2017) para expressar os sentidos da pesquisa e abordar as vidas de mulheres negras, não como objeto passivo da pesquisa, mas como potência artística, inventiva, por meio da escrita literária, é um modo de evidenciá-las [...] como protagonistas de suas [...] próprias histórias (SOARES & MACHADO 2017: 217). Para a Psicóloga Lissandra Vieira Soares e a Antropóloga Paula Sandrine Machado, o conceito de escrevivência cunhado por Evaristo é uma ferramenta metodológica para a produção de conhecimento nas Ciências Humanas em que

> *aponta para o necessário incômodo que a escrita de mulheres negras precisa provocar no interior da produção científica hegemônica, marcadamente branca e androcêntrica, como um sinal da virada epistêmica em que essa produção se insere, bem como por sustentar a força de uma ética engajada à militância nos escritos e movimentos políticos de mulheres negras* (SOARES & MACHADO 2017: 203).

Engajada nessa perspectiva, já que todos falamos desde um lugar (HALL 1996), apresento pontos das minhas experiências e trajetória educacional, por considerá-las elemento fundamental na compreensão da importância das políticas públicas educacionais. Antes que me intitule Doutora, convido a todos e todas para, a partir da minha trajetória e memórias, sentir, rever e pensar sobre a trajetória de jovens negros da periferia à educação superior, e enfatizo que o sucesso educacional deles/delas depende da consolidação de políticas equânimes e antirracistas para a democratização da educação superior, conforme tem pautado o movimento negro.

O conceito de insurgente aqui apresentado ultrapassa a definição do dicionário. Aqui o conceito *insurgente* está respaldado nas trajetórias de intelectuais negras que, na contramão do racismo e patriarcalismo, secaram suas *insubmissas lágrimas* (EVARISTO 2011), formaram uma *insurgent intellectual network*[1] (MORRIS 2015) e, como *outsiders within* (COLLINS 1986), ascenderam socialmente; ingressaram nas universidades, e tornaram-se

[1] Rede intelectual insurgente [Interpretação nossa].

docentes produzindo teorias e práticas *insurgentes* para a Educação brasileira.

O termo insurgente foi agregado ao meu vocabulário após a leitura do livro *Desconstruindo a discriminação no livro didático* (SILVA 2001), da professora Ana Celia da Silva, no qual a pedagoga denomina de insurgência a resistência das crianças frente às práticas racistas na escola. Portanto, não há inovações no termo, mas antes dessa data, talvez eu não utilizaria essa palavra para definir as práticas, ações, pensamentos e produções teóricas de pesquisadoras negras. Depois da menção da Professora Ana Celia da Silva, passei a observar textos e livros, bem como constatei a utilização do conceito em muitos artigos, eventos e textos nas redes sociais em referência à população negra. Ao retomar a leitura do livro *Ensinando a Transgredir* (hooks 2010) de bell hooks, constatei que a autora também menciona o termo *"intelectuais negras insurgentes"*. Até o final da elaboração da tese, observei uma crescente utilização do termo nos eventos acadêmicos, revistas, artigos dissertações e teses.

Assim, as participantes desta pesquisa são mulheres *insubmissas*[2] que compõem um núcleo de pesquisadoras *insurgentes*[3] que ingressaram nas universidades e tornaram-se propositoras de teorias não desejadas pelos sistemas hegemônicos. E sem se distanciar da força da comunidade, como nos ensina o samba, elas "*aprenderam a ler para ensinar seus camaradas*". Como mulheres que alcançaram importantes espaços, praticam o lema "*uma sobe e puxa a outra*", bem como constroem importantes legados para as universidades brasileiras e estrangeiras.

Elas são da geração de primeiras intelectuais negras pós-revolução de 1930, bem como a primeira geração de mulheres negras docentes em universidades brasileiras e orientadoras de importantes intelectuais, que atualmente são também professores(as) formadores(as) nas universidades e dão continuidade às políticas e agendas de formação na perspectiva da educação e das relações étnico-raciais, ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

A trajetória acadêmica e militante, bem como as suas produções teóricas no campo da Educação são exemplos de insurgências diante do projeto de educação brasileira e currículo eurocêntrico que insiste em desconsiderar ou minimizar o debate racial. Opondo-se e reagindo aos modelos de Educação vigente no Brasil, no século XX e XXI essas intelectuais traçaram lutas, insurgências e pedagogias.

Os percursos registrados nas suas trajetórias demonstram que as professoras Ana Celia da Silva (1940), Joyce King (1949), Maria de Lourdes

---

[2] Em referência à Conceição Evaristo (2016), autora do livro *Insubmissas lágrimas de mulheres*, no qual retrata a solidariedade que aproxima as mulheres negras.

[3] Expressão utilizada pela professora Ana Celia Silva no livro *Desconstruindo a discriminação no livro didático* (2001).

Siqueira (1937), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (1942) e Vanda Machado (1942) estão em redes de compartilhamento de projetos educacionais comuns, produzidas nas experiências, fluxos e trocas culturais (GILROY [1956] 2001). Essas intelectuais compõem a *insurgent intellectual network*, que por definição são

> *construídas por intelectuais subalternos aos quais — por causa do império, raça, classe e/ou discriminação de gênero — foi negado o acesso às redes de intelectuais de elite* (MORRIS 2015: 193) [Interpretação nossa].

Assim, a riqueza da trajetória e a vasta produção bibliográfica e audiovisual produzida pelas professoras estão registrados nas bibliotecas e *websites*, e são conteúdos fundamentais para a Educação brasileira, para o campo da formação de professores(as), bem como para a promoção de políticas de ações afirmativas, valorização e respeito à religiosidade africana no Brasil e são instrumentos fundamentais para a metodologia de trabalho científico. Muitos registros da sua biografia e bibliografia estão disponíveis, assim, as linhas que seguem[4] são resultadas das leituras, escutas e tessituras que marcaram meu olhar de pesquisadora interessada em aprender e disseminar sobre fluxos e trajetórias de vidas de educadoras negras.

Maria de Lourdes Siqueira

> *Encontrei a professora* ***Maria de Lourdes Siqueira*** *pela primeira vez, em 2010, no "Colóquio Internacional de Etnicidade, Religião e Saúde: Questões Identitárias e Políticas em Saúde da População Negra do Brasil", organizado pelo Grupo de Pesquisa FA-SA — UFBA. Inspirada no curso de Wade Nobles sobre filosofia africana e saúde mental[5] apresentei no congresso o texto "A construção da identidade de meninas negras na escola: a discriminação racial e as consequências à saúde mental". Na apresentação, observei que uma senhora elegante estava lançando olhares avaliativos à minha apresentação. Eu estava diante da professora Maria de Lourdes Siqueira. Tenho recordações de que, ao final da apresentação, ela fez um comentário que não lembro "ao pé da letra", mas era uma referência à importância do movimento negro para a nova geração de pesquisadores(as).*

[4] Organizamos a apresentação das trajetórias pelo critério de ano do nascimento.

[5] Curso de Pedagogia e de Psicologia Africana, ministrado por Wade Nobles e organizado pelo NEAB-UFSCar em 2010.

> *Após a apresentação senti vontade de registrar uma foto com aquela anciã, mas fiquei de longe observando-a com admiração.*

Figura 1 – Maria de Lourdes Siqueira

Fonte: Elaborado pela autora a partir do google imagens.

Nascida em 1937, na *"Matinha (Terra de Pretos), nos Matões dos Moreiras, um antigo quilombo habitado pela família"* (SIQUEIRA 2018b: 16), no estado do Maranhão. Foi nesse território, afirma Maria de Lourdes Siqueira que: *"constituí minha referência geográfica, familiar e de pertencimento étnico-racial-cultural-religioso. Tudo o que sou vem daquele lugar"* (SIQUEIRA 2018b: 16). Quebrar coco, buscar água na fonte, lavar roupa no riacho, pilar o arroz, catar o feijão são aprendizagens das experiências da vida rural de Maria de Lourdes Siqueira, são saberes ancestrais e comunitários importantes nos processos de escolarização quando articulado ao currículo, mas, infelizmente, ainda negados pela pedagogia cognitivista. A história do mundo que compreende por onde Maria de Lourdes Siqueira andou é rica de informações e dados que nos instigam a viajar junto com sua escrita autobiográfica.

Se a trajetória de Maria de Lourdes Siqueira até pode ser compreendida numa linha temporal, como registrada no livro autobiográfico *À flor da pele: histórias dos mundos por ande andei*, a atemporalidade transdisciplinar da sua produção está registrada em seu livro *Siyavuma: uma visão africana do mundo*, produção que podemos apreender seus pensamentos, leituras de mundo e produção intelectual. O livro foi escrito

> *em diferentes tempos e lugares ao longo de minha trajetória, mas sempre com o mesmo objetivo: a busca da compreensão da diversidade étnica e suas contribuições a todos os processos de construção da sociedade brasileira* (SIQUEIRA 2006a: 5).

O livro *Siyavuma* reúne anotações-roteiros elaborados por Siqueira para proferir em palestras e eventos. Nas palavras da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que prefacia o livro, a obra

> *nos convoca a tomar suas anotações como pistas para instigar nossos pensamentos, sacudir nessas reflexões, repetir ou renovar questionamentos e indagações, traçar rumos renovados para conhecimentos que nos sentimos desafiados a construir* (SILVA 2006: 7).

Os temas que permeiam o pensamento de Maria de Lourdes Siqueira estão articulados nos 35 artigos e anotações-roteiros organizados em seis partes, na conclusão e em um rico glossário do livro *Siyavuma*. Considerando a interdisciplinaridade da obra, destacarei os textos que tratam especificamente sobre a Educação.

No texto intitulado "Marcas culturais africanas no Brasil", que integra a Parte I, e que foi escrito para a Universidade de Brasília (UNB), Siqueira (2006) é categórica em afirmar que a tradição religiosa africana está presente em diferentes momentos da resistência negra, desde as organizações negras do início do século XVI até as décadas de 1930 e 1970.

Como também demonstra em sua tese, o fato de o Candomblé ser a manifestação religiosa responsável pela resistência e memória da cultura africana no Brasil, Siqueira (2006) cita as manifestações tradicionais como a *Irmandade da Boa Morte* em Cachoeira, os *Afoxés* e *Blocos Afro*, o *Bumba Meu Boi*, a Festa do Divino, a *Dança Afro-brasileira*, a *Capoeira*, os *Quilombos* e os *tambores*, como exemplos de algumas das marcas africanas religiosas, as quais referenciam e constroem o processo histórico brasileiro educacional.

Na definição de Siqueira (2006), a capoeira é uma das manifestações que mobiliza saberes necessários para a vida, como, por exemplo, a responsabilidade de ser um atento estudioso orientado por seu mestre, respeito pelos antepassados e pelo sagrado, o que estimula o desenvolvimento na postura de aprendiz. Para Siqueira (2006), essas manifestações marcam fortemente os processos e sistemas educacionais e formação de pessoas, por isso é necessária:

> *[a] redefinição e adequação dos currículos, concepção de material didático, preparação de material didático-pedagógico, concepção de espaço pedagógico de seus entornos, redefinição da relação professor/aluno dos processos de formação do professor. A lei nº 10.639/03 é uma exigência formal de processos para repensar todo o sistema educacional, a partir da inclusão concreta e coerente dos estudos de história e cultura africana nas escolas* (SIQUEIRA 2006a: 18).

Considerando diferentes elementos para reconhecimento das marcas africanas nos processos e políticas educacionais e reparatórias, Siqueira (2006) projetou programas educacionais para o fortalecimento das pessoas negras com base em alguns indicadores fundamentais capazes de desenvolver: autoestima, consciência negra, orgulho de ser negro, a confiança no outro ou outra que é negro(a), conhecimento de nossa ancestralidade e a certeza de que nossos ancestrais nos legaram valores, costumes, crenças, tradições, conhecimentos, tecnologia e organização familiar.

As manifestações africanas estão presentes no cotidiano da população brasileira, que também está mais próxima das tradições indígenas e mais distante da visão de mundo europeia, assim, como enfatiza a Professora Maria de Lourdes Siqueira:

> o Brasil inteiro se beneficia dos sabres, das tradições trazidas, mantidas e recriadas, transformadas em expressões religiosas, culturais, sociais e tecnológicas (SIQUEIRA 2018b: 19).

Os pressupostos educacionais articulados com a necessidade de repensar fundamentos da sociedade brasileira são reforçados nas anotações-roteiros de Siqueira para a sua participação da mesa de debate que compartilhou com a Professora Petronilha, no *II Congresso de Pesquisadores Negros* em 2002. No artigo "Cultura africana, racismo e educação" (SIQUEIRA 2006) nos indica bases fundamentais para o processo de formação de professores:

> *em síntese consideramos fundamental uma preparação de professores para incluir em seus programas de estudos e de ensino certos conhecimentos das civilizações africanas que seguramente contribuirão à construção e reafirmação de identidade e de autoestima* (SIQUEIRA 2018b:25).

Representatividade importa!

> *A Professora **Ana Celia da Silva** anotou seu endereço de e-mail e o número de telefone no meu caderno de campo, no encontro organizado pelas pesquisadoras do grupo "Lendo Mulheres Negras", em agosto de 2001.*
>
> > *Observei e senti um jeito de produzir conhecimento com afetividade que vi poucas vezes na universidade. Foi uma roda linda, várias mulheres relembrando como conheceram a Professora Ana Celia. Para além da sua produção teórica, eu conheci pessoalmente a professora Ana Celia naquele dia e fiquei emocionada com a homenagem organizada por jovens protagonizadoras dos encontros Lendo Mulheres Negras. Uma*

> *honra presenciar esse momento do aniversário de uma das grandes referências para a Educação Brasileira. Aquele momento que você confirma que precisava voltar para viver isso* (Diário de Campo da Autora, Salvador, 25 de agosto de 2017).

Em outubro do mesmo ano, após o aceite para entrevista, fui à casa da professora Doutora Ana Celia da Silva para realizar a entrevista. Com toda disposição, a Professora me oportunizou mais de uma hora de entrevista, a conversa se estendeu ao convite para almoçar. Aceitei porque sentia fome de saber mais e não poderia, jamais, perder a oportunidade de estar ao seu lado, por mais alguns minutos.

De volta ao Brasil, após o Doutorado Sanduíche na Georgia State University – Atlanta- GA - Estados Unidos, o ano de 2019 me ensinou outros desafios sobre a sala de aula e as políticas educacionais. Durante um evento organizado pelo movimento negro, em Salvador, encontrei a Professora Ana Celia da Silva, que com autoridade ancestral me relembrou da importância dos cuidados com as histórias e trajetórias de vida e profissional das pessoas. Ana Celia me disse: "Cadê a tese? Você fez a entrevista e sumiu". Suas palavras me impulsionaram a pensar sobre a importância dos prazos e da ética no tratamento dos dados! Talvez a professora não tivesse recebido meus e-mails em que informei que, no ano de 2018, estaria fora do Brasil, mas o fato é que depois daquela chamada firme e ancestral, sentei-me mais rapidamente para concluir os capítulos da Tese.

Em 17 de outubro de 2019, no evento Diálogo: trocas e vivências com Ana Celia da Silva, em ocasião do lançamento do Espaço Griot criado pela Odara - Instituto da Mulher Negra[6]*, em sua homenagem, tive a felicidade de ouvir, mais uma vez, Ana Celia e sua trajetória. Perguntei-a sobre quais bases e pilares definiriam os processos de formação de professores(as) no Brasil. Sua resposta, em suma, consistiu em defender a importância de trabalhar as pessoas para o fortalecimento do pertencimento étnico-racial e a outra*

[6] Um acervo bibliográfico de intelectuais negras, sob as mais variadas perspectivas e disciplinas. As referências concernem à produção, sobretudo, brasileira de/sobre as contribuições do povo negro na formação cultural, histórica, política e religiosa, em diferentes períodos históricos. **Fonte:** Odara Instituto da Mulher Negra.
Disponível em: https://institutoodara.org.br/espaco-griot/

questão básica é ter confiança, ter uma expectativa real positiva do seu aluno.

Figura 2 – Ana Celia da Silva

Fonte: Elaborado pela autora a partir do google imagens.

A intelectual soteropolitana Ana Celia da Silva nasceu em 25 de agosto de 1940. Quando criança Ana Celia queria ser jornalista, porque escrevia redações criativas na escola, mas seguiu carreira docente e, quando terminou o primário com 10 anos de idade, fez admissão para ginásio e posteriormente realizou cursos pedagógicos. Trabalhou nas *Secretarias da Educação e da Cultura do Estado da Bahia*, antes de ingressar no curso de Pedagogia, em 1965, quando ingressou com 24 anos de idade na *Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas*, atualmente *Universidade Federal da Bahia* (UFBA), tendo sido aprovada em terceiro lugar. Ana Celia da Silva diz: *"o primeiro e o segundo lugar foram para duas filhas de professores"*.

Ana Celia concluiu o curso de Pedagogia em 1968 e fez concurso para professora do Ensino Médio no ano seguinte. Entre 1970 e 1990, Ana Celia foi docente no *Centro Integrado Anísio Teixeira*. Embora a Professora Ana Celia da Silva seja reconhecida como referência da Educação das Relações Raciais, sua inserção no campo da Educação antecede suas reflexões e produções teóricas na temática racial. A professora enfatiza que durante o curso de Pedagogia: *"como eu disse para vocês, eu nunca ouvi falar de Zumbi, nem de quilombo na universidade, nunca nada"* (SILVA 2019: s/n).

Foi a partir do *Ilê Aiyê*, em 1974, e depois, em 1978, com a formação do *Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial*, posteriormente *Movimento Negro Unificado* (MNU), que Ana Celia inicia estudos mais sistematizados sobre relações raciais no Brasil, quando integrou o *Grupo Nêgo, grupo fundando em 1978*.

Em 1981, a pedagoga fundou no MNU, juntamente com seu irmão Jônatas Conceição, o *Grupo de Trabalho sobre Educação* denominado *"Robson da Luz"*. Naquela ocasião, Ana Celia ministrou aulas de História e Cultura da África e Afro-brasileira em escolas de Ensino Fundamental: *"essa*

militância me mostrou a necessidade de continuação dos Estudos" (SILVA 2017: 13).

Em 1984, Ana Celia ingressou no Mestrado em Educação na então denominada *Faculdade de Educação*, atualmente *FACED da Universidade Federal da Bahia (UFBA)*. E foi uma das três alunas negras no curso de Pós-graduação (MACHADO 2016, *Memória da Educação na Bahia*).

Um projeto de pesquisa publicado na *Revista Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas,* publicado em 1987, registram as primeiras reflexões e intencionalidade de pesquisa de Ana Celia da Silva. No projeto de pesquisa intitulado "Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro didático de comunicação e expressão de 1° grau - nível 1", quando seu mestrado estava em curso, Ana Celia apresentou parte da metodologia e objetivos centrais da pesquisa. Durante o mestrado, Ana Celia aprofundou seus estudos sobre a Cultura Africana. Em 1986, no *Centro de Estudos Afro-Orientais* (CEAO), cursou a disciplina *"Estudos Africanos com o professor Edivaldo Boaventura, a Bahia introduziu Estudos Africanos bem antes da Lei n° 10.639/03, a Bahia introduziu"* (SILVA 2019 - Entrevista Memórias da Educação na Bahia).

Sua Dissertação de Mestrado defendida em 1988 e intitulada "Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro didático de comunicação e expressão de primeiro grau - nível 1"[7], posteriormente foi publicada em forma de livro sob o título *A discriminação do negro no livro didático* (2019).

A pesquisa consistiu em questionar se *"professores de nível I percebem os preconceitos e estereótipos em relação ao negro veiculados nos livros didáticos de Comunicação e Expressão"* (SILVA [1988] 2019) selecionou e analisou 82 livros didáticos de língua portuguesa de Ensino Fundamental, e *"verificou que as ideologias de inferioridade e branqueamento são dominantes no livro didático"* (SILVA [1988] 2019: 36-37). Do total de livros selecionados, apenas nove deles apresentaram uma representação positiva sobre o negro, *"nos demais livros, o negro aparece como as formas de escravo, serviçal, caricaturados, desumanizado, como minoria e em último lugar nos grupos sociais"* (SILVA [1988] 2019: 37).

A trajetória de militância e compromisso com a Educação de Ana Celia da Silva tem continuidade no doutorado, quando a professora ingressa, em 1997, no *Programa de Educação e Contemporaneidade do Departamento de Educação da UNEB*. E sob a orientação da Professora Maria de Lourdes Siqueira, Ana Celia defende, em 2001, a tese intitulada *"As transformações da representação social do negro no Livro didático e seus determinantes"*,

[7] A Dissertação não foi localizada no Repositório da UFBA. É possível localizar o projeto de pesquisa com o mesmo título, nos *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, n° 63, 96-98, São Paulo, 1987: 96-98.
Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/cp/article/view/1282/1283

publicada pela EdUFBa, em 2011, com o título *A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?*

No campo acadêmico, Ana Celia da Silva é reconhecida como pesquisadora precursora na análise sobre a discriminação do negro no livro didático e, em minha análise, os resultados da sua pesquisa não estão restritos ao campo das relações raciais; pelo contrário, seu trabalho tem relevância na problematização sobre o currículo oficial, o mercado editorial, bem como sobre a formação racista de ilustradores(as) e escritores(as) brasileiros(as) e, principalmente, sobre os impactos desses diferentes fatores na formação de professores(as).

Ana Celia define sua experiência e atuação:

> *na área de Educação, com ênfase em Currículos específicos para níveis e tipos de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: estereótipos em relação ao negro no livro didático de Língua Portuguesa das séries iniciais, desconstrução, representação social do negro nos livros didáticos de Língua Portuguesa das séries iniciais, e educação das relações étnico-raciais* (CV Lattes, Base Sucupira CNPq).

A guardiã da ancestralidade africana na educação

> ***Vanda Machado*** *tem trajetória temporal para ser a minha avó, aliás, todas as professoras participantes da pesquisa. Esse tempo e possibilidade de espaço estimula minha escrita e projeções de vida e trabalho. Na Bahia, quando eu cursava o Ensino Médio, sempre ouvia seu nome como referência na área de Educação. Foi longe da Bahia e, quando na graduação em São Paulo, contexto em que passei a questionar o currículo de formação de professores(as); então recordei o seu nome como uma potência do pensamento educacional no Brasil.*
>
> *Em 2013, durante uma das atividades do projeto A Cor da Cultura, voltado para a formação de implementadores(as) da Lei n° 10.639/03, em Teresópolis (Rio de Janeiro), Vanda Machado era palestrante no evento. Naquele dia, eu só pude nutrir o orgulho de ser baiana. Após ouvi-la, guardei a imagem daquela professora e posteriormente inclui sua biografia e bibliografia no espoco das minhas pesquisas.*
>
> *Em agosto de 2019, ocorreu a 3ª Festa Literária Internacional do Pelourinho (FLIPELÔ), então fui em busca de Vanda Machado, pois queria seu aceite para participar da minha pesquisa, comprei seu livro intitulado Irê Ayó: uma epistemologia afro-brasileira, lançado na Festa, na Igreja do Rosário dos Pretos. No autógrafo, a professora deixou uma mensagem carinhosa e o e-mail para que eu pudesse entrar*

em contato. Levei alguns dias para contatá-la novamente, pois estava atenta e concentrada na leitura da sua produção, não queria fazer uma entrevista sem me aprofundar cuidadosamente na sua produção. Horas depois de enviar o e-mail, recebi a resposta: "eu me coloco inteiramente à sua disposição".

Na etapa seguinte, dediquei-me a assistir aos vídeos de entrevistas de Vanda Machado, e constatei que sua trajetória e concepção educacional são tão amplamente marcadas que respondiam todas as minhas questões de pesquisa. Ao me apropriar e transcrever as entrevistas, contatei-a novamente, a professora me respondeu que estava em viagem. O meu tempo de pesquisadora e o de Vanda como participante da pesquisa não se coadunaram, então foi preciso respeitar o tempo. Não a entrevistei, não naquele período de escrita da tese, e como o caminho se faz caminhando, a energia cíclica promoveu o encontro no tempo devido, posteriormente foi possível dialogar e aprender mais com Vanda Machado na atividade que organizei, denominada "A formação de professores(as) na perspectiva teórica de Vanda Machado"[8].

Figura 3 – Vanda Machado

Fonte: Elaborado pela autora a partir do google imagens.

Um fato que marca o início da carreira de Vanda Machado como docente é a sua atuação na *Escola Joana D'Arc* (EJD), no período entre 1969

[8] A formação de professores(as) na perspectiva teórica de Vanda Machado. Considerando a necessidade de ampliar diálogos para possibilitar que mais pessoas conheçam as potentes e significativas concepções de educação de Vanda Machado, articulei a agenda/entrevista ao cronograma de Estudos do GEPEE/IAT.
Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=d8SUR05dBis

e 1982. A Escola foi fundada porque ela queria uma escola diferente (Museu da Pessoa, Entrevista Memória dos Brasileiros com Vanda Machado, 2015)[9].

> *Durante 21 anos na referida escola (Joana D'Arc), exercitei a possibilidade de trabalhar com as crianças das primeiras séries, participando da referência Cultural do lugar. Juntamente com Balbino Cabral, trabalhava o tema "raízes culturais" com o estímulo da Organização Mundial da Educação Pré-Escola (OMEP) na qual militei por quase 20 anos e fui agraciada com o Diploma de Honra ao Mérito* (MACHADO 2015: 21).

Como experiência na Educação de crianças, registra-se em seu currículo a atuação na *Organização Mundial de Educação Pré-Escolar* (OMEP), no período entre 1972 e 1982. Na Educação Superior, Vanda Machado atuou como professora convidada na *Universidade Federal do Recôncavo da Bahia* (UFRB), na qual ministrou as disciplinas de História e Cultura Afro-Brasileira; Ensino-Aprendizagem/Especialidade: Educação e Cultura Afro-Brasileira; Currículo; e Teologia Prática.

A atuação profissional de Machado foi centrada na Educação Básica e na política pública para a Educação. Atuou como professora formadora na *Secretaria Executiva de Educação do Estado de Alagoas* (SEAL), no período entre 2004 e 2006, na *Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador* (SMEC), no período entre 1995 e 2003, e foi assessora na *Secretaria de Cultura do Estado da Bahia* (SECULT).

Vanda Machado possui graduação em História pela *Universidade Católica do Salvador* (UCSal), e especializações em Metodologia do Ensino Superior e em Estudos da História e Culturas Africanas. Sua Dissertação de Mestrado em Educação foi intitulada "Formação de conceitos a partir do universo cultural da criança afrodescendente", defendida em 1986 na UFBA, e teve como *lócus* de pesquisa a *Escola Eugenia Anna*, no terreiro *Ilê Opô Afonjá*. Foi nesse contexto que Vanda Machado iniciou as bases da sua epistemologia de aprendizagem, isto é, a *"possibilidade de tomar elementos da cultura afro-brasileira como perspectiva de formação de conceitos"* (MACHADO 2019: 39). Para Vanda Machado, o processo educativo deve estar vinculado à vida, por isso a aprendizagem e cultura caminham de maneira interrelacionada.

> *Assim creio que se colocada a cultura afro-brasileira como quadro motivacional para uma das perspectivas principais no que diz respeito à aprendizagem das crianças de qualquer comunidade afrodescendente, poder-se-ia dizer mesmo que com muitas dificuldades seriam resolvidas* (MACHADO 2019: 73).

---

[9] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7wEKkc2pDjo
Acesso em: outubro de 2019.

A pesquisa de mestrado de Machado (1986) pode ser caracterizada como uma proposta na qual *"a aprendizagem significava centrada na educação como política para o desenvolvimento da pessoa plantada na cultura do lugar"* (MACHADO 2019: 21). Ela afirma que:

> *... quando, em 1985, entrei no mestrado em Educação na Universidade Federal da Bahia (UFBA), já levava comigo a ideia de pesquisar uma base científica capaz de dar sustentação à prática pedagógica iniciada na Escola Joana D'Arc, em Paripe, subúrbio ferroviário de Salvador* (MACHADO 2019: 21).

Ao mapear a produção e trajetória de Vanda Machado, a sua história de vida me ensinou muito sobre práticas de vida, para além das teorias. Com o falecimento dos pais, Vanda Machado sendo a irmã mais velha foi a responsável pela criação das outras cinco irmãs. A sua experiência de matriarca é um exemplo de continuidade dos princípios das sociedades africanas, que, em uma perspectiva ética afrocentrada (BANKOLE 2009), pode ser entendida como um modo de se relacionar estrategicamente, travando combate com a estrutura de poder.

Vanda Machado e suas irmãs fundaram uma escola como meio de sobrevivência, e por compromisso na formulação de *"outras possibilidades de lidar [...] com os diferentes modelos engessados que nos foi apresentado durante os cursos que nos formaram como profissionais"* (MACHADO 2019: 21). O projeto de uma escola diferente nasceu das memórias e vivências de Vanda Machado, que acreditou em uma escola para todos as crianças, com referências epistemológicas e saberes africanos independente do pertencimento étnico-racial ou filiação religiosa. O racismo religioso e seus efeitos nefastos e violento que vitimizam membros das religiões de matriz africana no Brasil, impedem o reconhecimento da importância das culturas africanas na formação social, política, intelectual e material do país. O Candomblé é uma experiência afrodiaspórica e política que, para além da sua função religiosa, também é responsável pela preservação e memória dos negros na diáspora. Para Machado (2019), os elementos afro-brasileiros, como os mitos, danças, músicas, cantos são referências motivacionais para compreensão da realidade e da aprendizagem significativa das crianças, já que interconectam *"história, o direito, as ciências, a ética e a tradição, que não se confunde com os fundamentos ou os segredos da religião"* (MACHADO 2019: 67).

A bases teóricas e vivências práticas durante o mestrado potencializaram o seu projeto pedagógico pioneiro denominado *Irê Ayó*, na *Escola Eugênia Anna*. O pensamento africano é fundamental para a construção do Projeto *Irê Ayó*, já que sua base *"reúne valores criadores de identidades e fecundidades de comportamentos solidários e coletivo"* (MACHADO 2017: 139).

> *O Projeto Irê Ayó, foi concebido, então, pela escuta das múltiplas vozes do cotidiano da comunidade Afonjá, pelas memórias, pelas vivências repetidas que se fundamentaram em experiências de pensamento migrados de lugares onde somente o cognitivo não alcança. Lugar onde a complexidade abraça realidades ampliadas e projetadas a partir de condições que incluem a ancestralidade, a memória, o corpo, o tempo e o espaço* (MACHADO 2017: 23).

No livro *Pele da cor da Noite* (2013), Vanda Machado compartilha histórias da sua caminhada heurística percorrida à luz do pensamento africano recriado na diáspora, e sua consequente transformação em ações pedagógicas. O livro é resultado da sua tese, defendida em 2006 e intitulada *"Àqueles que tem na pele a cor da noite: ensinâncias e aprendências com o pensamento africano recriado na diáspora"*. Para Vanda Machado, a singularidade da sua história de vida está nos fundamentos que sustentam a religião de matriz africana e nos seus mitos cosmogônicos. Assim, com uma epistemologia fincada nas raízes africanas e saberes locais, Vanda Machado destaca a importância de valorizá-los.

Na defesa de uma educação pela cultura, Vanda Machado ensina aos professores o valor da Educação referenciada nos saberes ancestrais, na cultura e experiência local. O pensamento intelectual de Vanda Machado articula-se com a concepção de Joyce King (2012), que defende que não há excelência acadêmica sem excelência cultural. Em suma, ambas estão afirmando que as experiências culturais da população negra são saberes potentes e necessários aos processos de ensino e aprendizagem.

> *Eu penso que educar é conhecer (...) nascer junto (...), educar não isso que a gente tá fazendo, (...) a gente precisa de uma escola que fosse do bairro, e as pessoas fossem entrando para a escola (..) que a merendeira girasse... lá na Eugênia Anna é assim, entrasse na sala, saísse, conversasse também, desse palpite nas coisas que estão acontecendo, sem perder de vista a necessidade formativa (...) que não seja uma instrução, que seja um aprender para a vida, porque o aprender para o vestibular não está dando certo, a gente continua um país deseducado* (MACHADO 2017: s/n. Entrevista *Memórias da Educação da Bahia*).

A professora Vanda Machado é uma guardiã da educação ancestral. Como nas palavras de Machado (2017), os processos educacionais podem ser mais significativos se o conceito de escola for aberto, com ampla participação da comunidade, bem como valorização e incorporação das experiências das merendeiras e outros profissionais da Educação no currículo.

A conselheira nacional

> ***Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva*** *nasceu em 29 de junho, no mesmo dia em que minha mãe nasceu, mas ela é da geração da minha avó. Como uma pesquisadora que também mobiliza afetividade e o coração para produzir conhecimento, saber a data de aniversário da Professora Petronilha aumentou minha motivação para escrever. Eu já tinha várias semanas sem conseguir concentração na escrita, e ficava me perguntando: como e o que escrever sobre a Professora Petronilha? Motivada pelo dia 29 de junho, reli sua biografia registrada no livro Entre Brasil e África, para aprender mais sobre sua trajetória de vida e acadêmica, tornando-se "professora de pele negra, com percepções, pensamentos, ações que buscam raízes no Mundo Africano." (SILVA 2011: 13). A Professora Petronilha compôs a minha banca de mestrado e dentro muitas recomendações que acolhi de sua arguição é de que "trabalho é para a gente fazer do jeito próprio, mesmo que seja diferente do de outros."*

Figura 4 – Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

Fonte: Elaborado pela autora a partir do google imagem.

Poderia ter nascido em qualquer lugar da diáspora africana ou na própria África, mas nasceu na Rua da Esperança: "*tudo começa na Colônia Africana*[10]*, na casa onde nasci, originada de mãe professora e de pai*

[10] "Colônia Africana: como começou a remoção dos negros para a periferia de Porto Alegre" (Rede Brasil Atual, 03/04/2017).
Disponível em: https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2017/04/colonia-africana-como-teve-inicio-a-remocao-dos-negros-para-a-periferia-de-porto-alegre/
Acesso em: março de 2020.

construtor, no dia de São Pedro e São Paulo, em 1942" (SILVA 2011: 15). O bairro de Porto Alegre, hoje denominado *Rio Branco*, chamava-se *Colônia Africana* por ter abrigado ex-escravizados e seus descendentes no pós-abolição.

Petronilha aprendeu a analisar os processos educacionais e suas variáveis ao redor da mesa nas aulas particulares ministradas pela mãe. A mãe de Petronilha foi a primeira mulher negra a receber o título de Professora Emérita do Estado do Rio Grande do Sul. As referências de casa, da rua e da escola alertaram-na que: *"se estudava para lutar"* (SILVA 2011: 23). Também aprendeu a desconstruir a falácia da meritocracia ainda na infância, quando ao ser vencedora de um concurso de verso na escola, a mãe a alertou que *"quem recebe mais oportunidade de obter conhecimento não tem mais mérito do que os não atingidos por esses privilégios"* (SILVA 2011: 25). Notou desde a infância que *"poucas professoras eram negras, muitas se conheciam e teciam laços mais fortes ou mais tênues de amizade, até mesmo com meio de enfrentarem mais facilmente o racismo"* (SILVA 2011: 37).

Sendo uma das três mulheres negras ingressantes na *Faculdade de Filosofia* da UFRGS, Petronilha formou-se em Letras, em 1964, com a matriz curricular clássica: *"meus estudos na Universidade, nesse período, me forneceram elementos para entender como se construía 'a civilização' e as pistas para mais tarde fazer a crítica"* (SILVA 2011: 29).

As críticas contundentes aos processos educacionais, realizadas pela professora Petronilha, foram se acumulando ao longo de sua produção, e tem

> *se concentrado na explicitação de raízes africanas para o pensamento educacional negro brasileiro, na busca de metodologias para a formação de estudo de Africanidades, na proposta de teoria pedagógica que permita pensar a educação brasileira na diversidade de suas raízes sociais e étnico-raciais* (SILVA 2011: 168).

A experiência por diferentes escolas da Educação Básica introduziu a Petronilha no campo da Didática, formando uma docente preocupada com os métodos de ensino, como ensinar sem constranger e com crítica aos métodos cognitivos:

> *com essas observações que ia fazendo no dia a dia das aulas, foi se delineando o eixo em torno do qual gravita minha atenção, seja no campo didático ou no científico: processos de ensinar e seus resultados, processos de aprender* (SILVA 2011: 51).

Nesse contexto, Petronilha observou que os planejamentos e as linguagens da classe média ainda eram utilizados para tratar das classes populares, por isso o trabalho na escola precisava ir além dos regimentos, isto é,

> *precisava abranger muito mais do que uma lista de objetivos, de conteúdo, de procedimentos didáticos, tinha que estar imbricado na realidade social, na realidade vivida pelos alunos e suas famílias* (SILVA 2011: 57).

Fazendo-se pesquisadora, Petronilha ingressou no Mestrado em Educação na área de concentração em *Planejamento de Sistemas de Ensino, no Programa de Pós-Graduação em Educação* da UFRGS, e acumulou experiências de gestão educacional.

A passagem pela administração da *Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul* possibilitou sua indicação para desenvolver estágio e planejamento da Educação no Instituto Internacional de Planejamento da Educação (IIPE) da UNESCO. A Professora Petronilha afirma que as experiências proporcionadas por esse estágio a possibilitou

> *compreender que para planejar a educação em nível macro, como dizíamos, era preciso conhecer e respeitar, no seio de uma mesma sociedade, visões de mundo dos diferentes grupos étnico-raciais, perspectivas políticas diversas* (SILVA 2011: 64).

Seu ingresso na docência universitária se deu em 1972, quando assumiu a função como professora horista para lecionar a disciplina de "Língua Portuguesa: habilidade de linguagem escrita – Redação técnica" na *Universidade Federal do Rio Grande do Sul* (UFRGS). Também lecionou "Metodologia do Trabalho Científico" e foi docente no curso de "Especialização em Supervisão Escolar", na *Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul* (PUC-RS).

Em 1987, Petronilha B. G. e Silva defendeu a tese intitulada "Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro", mencionada por Luana Santos como *"um dos primeiros estudos do campo da educação a abordar a interseccionalidade classe e raça no território da educação"* (SANTOS 2018: 72). Petronilha B. G. e Silva afirma que a pesquisa encomendada pela *União e Consciência Negra*, em 1987, sobre os modos de vida da população negra *"foi um dos pilares para que pudesse identificar e compreender o pensamento de raiz africana em suas expressões materiais e imateriais"* (SILVA 2011: 92), embora ainda naquele período, a pesquisadora não fazia menção ao conceito de Africanidades.

Assim, a Professora Petronilha nos explica que o conceito de africanidades ganhou contornos mais precisos no planejamento para sua participação no *Seminário Regional de Metodologia de Ensino da Cultura Afro-brasileira*, de 1995, em que ministrou a oficina "Elementos principais de uma metodologia de ensino da cultura afro-brasileira". E desde então, o conceito está presente nas suas aulas, pesquisas e outras atividades de militância (SILVA 2011).

A excelência e comprometimento da Professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva no campo da Educação a fez ser reconhecida pelo movimento negro brasileiro como um nome fundamental para ocupar a vaga no *Conselho Nacional de Educação* (CNE), em 2002. Como Conselheira, foi porta-voz das demandas da população negra na Educação. Para levar propostas sistematizadas ao CNE, articulou-se estrategicamente com outros(as) pesquisadores(as) que atuavam em funções públicas estratégicas em Brasília.

A aprovação da *Lei nº 10.639/03* exigiu do CNE a elaboração de regulamentações para a implementação da Lei, e a atuação e presença da Professora Petronilha foi fundamental na escuta e tradução das demandas educacionais. A Professora Petronilha promoveu, no NEAB/UFSCar, Reuniões de Trabalho para elaboração e avaliação do texto do *Parecer CNE/CP 003/2004* e da *Resolução CNE/CP 001/2004*, que regulamenta a *Lei nº 10. 639/03*, adotando diferentes estratégias de diálogos com a comunidade acadêmica e não acadêmica representante das diferentes regiões do país (CARDOSO 2016). A *Lei nº 10.639/03* aqui representado pela trajetória e produção da Professora Petronilha B. Gonçalves e Silva, é um indicador de que o processo de formação de professores(as) deve reconhecer, implementar e implantar os marcos históricos e legais da educação.

Uma intelectual afrodiaspórica

> *Em 2018, tive a oportunidade de cursar o Doutorado Sanduíche na Georgia State University e aprender com a metodologia de orientação de* ***Joyce King****, que aprimorou o que aprendi com minha orientadora Tatiane Rodrigues. Independência intelectual e autoconfiança são dois dos princípios presentes na metodologia de orientação de ambas.*
>
> *Durante o intercâmbio, uma das primeiras atividades que Joyce King me atribuiu foi a criação de uma linha do tempo, e acredito que essa metodologia influenciou fortemente o estilo de organização dos dados da minha pesquisa; localizando os fatos no tempo e espaço. A metodologia de Joyce King pode ser resumida em lembrete sobre a importância do foco se manter estudando, e pode ser ilustrada como uma mensagem na sua caixa de e-mail cujo assunto é Happy Sunday e muitos artigos anexados.*
>
> *A conexão entre as professoras Joyce e Petronilha fomentou muitos intercâmbios acadêmicos de pesquisadoras da América Latina para os Estados Unidos, uma linha analógica ao underground railroad, fazendo referência à prática de libertação de Harriet Tubman. Cerca de seis pesquisadoras*

brasileiras[11] foram orientadas por Joyce King na GSU na última década.

Durante o intercâmbio na GSU, em uma das nossas reuniões de orientações, perguntei para Joyce King: "O que nós brasileiros(as) poderíamos aprender com os Estados Unidos no campo da Educação?". A resposta da professora, que defende a Educação articulada com as suas interfaces locais e comunitárias, foi a seguinte: "primeiro, olhe para os exemplos educacionais do Brasil, reveja os trabalhos do Olodum. Quando fui ao Brasil, vi um projeto educacional muito interessante. Pergunte à comunidade o que ela precisa." (Registro da reunião de orientação, 2018).

Depois de um certo período durante o intercâmbio na GSU - Atlanta, a professora Joyce King passou a assinar os e-mails usando seu nome carinhoso, Nana. Junto com o carinho, permanência a intensidade de trabalho e indicação de leituras. Após ser autorizada a sair da formalidade no modo de tratamento de Dra. King, para chamá-la carinhosamente de Nana me mantive profissional no trabalho e ainda mais comprometida, pois ali fortalecia-se um laço de confiança e respeito mútuo.

Figura 5 – Professora Joyce Elaine King

Fonte: Elaborado pela autora a partir do google imagens.

[11] Tatiane Rodrigues e Simone Gibran. A mais recente *underground railroad* foi viabilizada pelo *Programa Abdias Nascimento* e possibilitou a conexão de uma estudante de mestrado, em 2017 (Fernanda Vieira), e duas de doutorado (Camila Rosa 2017 e Ivanilda Amado Cardoso 2018). Como continuidade das conexões, via CAPES/*Programa de Pós-Graduação em Sociologia* da UFSCar, a estudante de doutorado Karina Souza também realizou intercâmbio, em 2018 — 2019, na GSU sob a supervisão de Joyce King.

Joyce Elaine King nasceu no ano de 1949, em Fresno, Califórnia, e cresceu na cidade de Stockton. Durante o desenvolvimento da pesquisa perguntei sobre sua autobiografia e Joyce King informou que, até aquele momento, ainda não havia escrito, mas que um texto enviado para a AERA expressava parte da sua trajetória. O texto intitulado "*Staying Human: Forty Years of Black Studies Practical-Critical Activity in the Spirit of (Aunt) Jemima*"[12], registra seu percurso de 40 anos de ensino, investigação e ativismo pautado na prática-crítica da *Black Studies*. A autora descreve sua resistência à supremacia branca, racismo e alienação do espírito de (Tia) Jemima[13], fundamentada na epistemologia e espiritualidade feminina.

O Programa da disciplina *Sociology of Inner-City Children*, ministrada por Joyce King na primavera de 2018, nos indica elementos da sua concepção de formação de professores(as):

> *Este curso apresenta aos alunos de pós-graduação o estudo da vida de crianças que vivem em comunidades urbanas empobrecidas na América - a "cidade do interior". O foco deste curso será um delineamento de uma miríade de questões (sociais, políticas, históricas, econômicas, ideológicas e culturais), que impactam as vidas e a educação das pessoas que vivem nessas comunidades. Também consideraremos alternativas ao status quo* (KING 2018: s/n) [Interpretação nossa].

Para Drª King, o racismo é uma forma de conhecimento. A partir dessa ideia, a socióloga desenvolveu na década de 1990 o conceito de *dysconsciouness*[14], para designar a alienação e ausência de reflexão crítica dos seus/suas alunos(as) e futuros(as) professores(as) em formação sobre as desigualdades e o contexto histórico no qual estão inseridos(as) como docentes. Essa alienação como um ato de pensar é consequência da *mis-education*, argumentação essa desenvolvida no artigo "*Dysconciouness Racism: ideology, indentity and the mis-education of teacher*", no qual King (1991) detalha sua metodologia de formação de professores(as). Sua metodologia consiste em propor que os(as) estudantes examinem seus próprios conhecimentos, experiências de vida, ideologia educacional e Filosofia de Educação, no sentido de serem capazes de refletir e analisar

---

[12] Permanecendo Humano: Quarenta Anos de Atividade Prático-Crítica de Estudos Negros no Espírito de (tia) Jemima (tradução livre).

[13] Marca de xarope da Quaker que trazia, entre 1890 e o início de 1920, a representação de uma mulher negra de forma estereotipada, como o personagem *mammy*. A personagem era interpretada por Nancy Green, ex-escravizada e primeira modelo afro-americana contratada para promover uma marca corporativa.

[14] Ausência de Consciência [Interpretação nossa].

criticamente o contexto social no qual estão inseridos e que forjou suas crenças sociais, já que essas crenças influenciam as práticas pedagógicas.

No livro intitulado *Preparing teacher for cultural diversity*[15] organizado por Joyce King, Etta R. Hollins e Warren C. Hayman, no âmbito do artigo *Thank you for opening our minds*[16], King (1997) apresenta discussões sobre um programa de formação de professores(as) na *Santa Clara University* (SCU), no qual, como docente, descreve sua experiência de formação de professores(as) entre 1982 e 1994, possibilitando aos estudantes mudarem seus esquemas cognitivos e afetivos que limitam seu entendimento e comprometimento com um ensino transformativo (KING, 1997).

Para King (1997), o modo de pensar implica uma escolha moral. Dessa forma, em sua filosofia, a concepção de formação de professores(as) está pautada na ideia de que o(a) professor(a) deve estar preparado(a) para ensinar a todos(as), apoiando-se em uma forte fundação de conhecimento cultural, tendo sensibilidade para as diferenças culturais e sendo um(a) multiplicador(a) de expressões culturais pelas quais possam ser vividas afetuosas experiências de aprendizagem.

Para a socióloga, os(as) professores(as) devem ser capazes de realizar uma autorreflexão e autodefinição, de modo a refletir como isso implica na sua prática docente, conforme afirmou:

> *meu método de ensino testa a capacidade dos(as) alunos(as) de reconhecer e transcender a visão de palavra predominante e abraçar uma identidade pessoal e profissional não fundamentada nas suposições e crenças da supremacia branca/racismo ou no objetivo de assimilação* (KING 1997: 165) [Interpretação nossa][17].

Ao propor uma resposta pedagógica para a *mis-education* e a *dysconciouness*, a metodologia de Joyce King provoca os(as) professores(as), em processo de formação, a refletirem acerca de suas experiências e analisarem o sistema pelo qual foram socializados(as), o que possibilita que questionem suas próprias *mis-education*. Joyce King defende que o(a) professor(a) precisa refletir sobre as ideologias de seus conhecimentos.

---

[15] Preparando professores(as) para a diversidade cultural [Interpretação nossa].

[16] Obrigada por abrir nossa mente [Interpretação nossa].

[17] *My method of teaching test students' ability to recognize and transcend the predominant wordview and to embrace a personal and professional identify not grounded in the assumptions and beliefs of white supremacy/racismo or the goal of assimilation* (KING 1997: 165).

Uma preocupação central da perspectiva *Black Education* e dos *Black Studies,* entre algumas variações da sua abordagem multicultural, é responder como a Educação pode ser usada para preparar a população negra. Em sua perspectiva de *Black Studies* e *Black Education*, Joyce King amplia o questionamento para buscar a resposta de como a pesquisa pode se tornar uma forma de *Black Education*.

A tarefa analítica das práxis do *Black Studies* e da *Black Education* é desfazer as formas de conhecimento que sustentam injustiças e inequidade racial na Educação, de modo a encontrar caminhos para responder à pergunta do(a) pesquisador(a) do *Black Studies,* Clovis Semmes: *"onde está a filosofia social, a teoria social, política e econômica que pode mudar a condição do afro-americano?"* (SEMMES: 72 *apud* KING 2017: 23)[18]. Para King, o *Black Studies* oferece possibilidades de uma epistemologia crítica e social da realidade, e uma reorganização social do conhecimento (KING 1994: 351).

Na década de 1960, no intenso cenário do *Movimento pelos Direitos Civis nos Estados Unidos*, três fatos históricos foram importantes para a definição do *Black Studies*: o assassinato de Malcom X, a marcha *Black Power* em 1966, e o assassinato de Martin Luther King em 1968. Neste mesmo ano, o *Negro History Week, evento* iniciado por Carter Woodson.

Epistemológica e axiologicamente, o *Black Studies* distingue-se do conceito de *Negro History*, em razão de que o primeiro ao invés de focalizar as contribuições dos negros para América, como faz o segundo, questiona o próprio significado de América.

Durante o século XX, pesquisadores(as), estudantes negros(as) e brancos(as) interessados(as) em aprender sobre a experiência negra passaram a reivindicar a inclusão desses temas nos currículos oficiais das universidades. O *Black Studies,* enquanto perspectiva teórica, foi aceito antes de sua total definição.

Uma Educação transformativa para a Educação do negro foi a proposta de Joyce King no livro *Black Education*, publicado como resultado da *Comissão de Pesquisa na Educação dos Negos*[19] da AERA. A pergunta central da obra é: *"como a pesquisa educacional pode efetivamente melhorar a vida de pessoas negras e avançar na compreensão humana?"* O primeiro capítulo escrito por Joyce King apresenta a perspectiva teórica e epistemológica referente ao pensamento intelectual negro, e alternativas para a inclusão em uma perspectiva não hegemônica. O texto também propõe uma visão transformativa da *Black Education* como uma compreensão fundamental para a liberdade humana e um mundo civilizado, no qual o bem-estar da humanidade esteja ligado ao bem-estar material e espiritual.

---

[18] *"Where is the social philosophy, the social, political and economic theory that could change the condition of africanamerican"* (SEMMES 72 *apud* KING 2017: 23).

[19] Commission On Research in Black Education: http://www.coribe.org/
Acesso em novembro de 2019.

King (2005) discute sobre a crise da *Black Education* na diáspora africana como um resultado do imperialismo e da missão educacional de aniquilação cultural, econômica e subordinação, baseada em falsas hipóteses de inferioridade genética e ausência de motivação da população negra. Frente às críticas, os(a) autores(as) do livro apresentam alternativas à hegemonia da Educação missionária.

Assim, o livro *Black Education* é uma alternativa para todas as pessoas envolvidas nos processos educacionais, justamente *"porque faz a tarefa de casa"*, uma vez que as pesquisas e práticas presentes na obra oferecem uma crítica desafiadora para o pensamento ortodoxo, para as justificativas da missão civilizadora e horrendas consequências do colonialismo.

Convidada a compor a publicação, a professora Petronilha escreveu o artigo intitulado "A New Millennium Research Agenda in Black Education: Some Points to Be Considered for Discussion and Decision". Sua perspectiva afrodiaspórica e transnacional registrada no livro é assertiva, ao considerar que, *"nos Estados Unidos e no Brasil, precisamos desenvolver propostas e estratégias para melhorar os programas de preparação de professores que sejam apoiados pelas melhores práticas para a educação da população afrodescendente"* (SILVA 2005: 306) [Interpretação nossa[20]

O *status* da *Black Education* nos Estados Unidos, bem como a desumana situação das pessoas negras colocam em questão os valores e proclamações do ocidente e, ainda, indicam não apenas o estado dos problemas educacionais que atingem essa população, mas em uma escala global, demonstram a crise no ocidente. A *Black Education* é uma perspectiva importante para a liberdade negra e para o processo específico de percepção cognitiva pelo qual os(as) professores(as) podem conhecer a realidade. Um princípio defendido por King é o de que a Educação e a experiência de vida dos descendentes de africanos estão interconectadas.

A chamada da *Black Education* por uma Educação para a liberdade questiona o cânone e o currículo, considerando que esse não é apenas acadêmico, mas é atravessado por interesses liberais e conservadores, e perpetuado por políticas educacionais como os *vouchers School* e os discursos de igualdade educacional, sem considerar a equidade, o que provoca lacunas no processo de aprendizagem (*achievement gap*). Para King, a luta contra o racismo na Educação demanda resistência nos livros multiculturais e esforços para inclusão da linguagem afro-americana na escola. A linguagem é outra dimensão muito importante para a autora.

Para Joyce King, os caminhos possíveis para a uma Educação libertadora está pautada na abordagem do *Black Studies*, afrocentricidade e *heritage knowledge.* A autora define *Heritage Knowledge* como um conceito mais apropriado do que *cultural knowledge* e mobiliza o primeiro

[20] "[..] in the United States and Brazil, we need to develop proposals and estrategies to improve teacher preparation program that are supported by the best practices for educating African descent population" (2005: 306).

para descrever o que os(as) estudantes precisam saber sobre sua própria cultura e história. Para a autora, o *Black Studies* é um importante quadro teórico na crítica ao currículo escolar produzido em uma perspectiva branca, desde que esse campo desafia a ideologia dominante produzida pela supremacia branca a qual continua a criar mitos sobre as pessoas.

Nas críticas de King, o fechamento de escolas, a política de *vouchers*, a redução drástica dos professores(as) negros(as) em *New Orleans*, por exemplo, são sinais da crise na *Black Education* que contribui para o aumento do encarceramento de crianças nos Estados Unidos. A política de tolerância zero como resposta à indisciplina escolar é conhecida como *school-to-prison pipeline*, uma expressão que designa o fato de as crianças perseguirem uma trajetória da escola para a prisão.

Para King o desconhecimento da História e da herança de conhecimento produzido, elaborado e vivido pelas pessoas negras provoca a *miseducation*. Por isso, defende um currículo informado por uma epistemologia africana e, nessa perspectiva, a comunidade de pesquisadores(as) pode recuperar as narrativas e legados esquecidos. Para a autora, a pesquisa acadêmica precisa ser um instrumento de Educação para a liberdade.

Joyce King trabalha na perspectiva de relacionar a pesquisa acadêmica com o desenvolvimento comunitário. Uma problematização central em seus trabalhos está expressa pelo questionamento: *How can you return what you learned to community?*[21] (KING 2018).

King (2012) propõe uma noção de ensino emancipatório que está aliado com uma compreensão da América negra em uma perspectiva crítica, a partir da epistemologia dialética e do ensino por meio da Cultura e Arte. A autora defende a conexão dos(as) estudantes com suas famílias, desenvolvendo um sentimento positivo sobre si mesmo e sobre o grupo étnico-racial ao qual pertencem, o que possibilita a constituição de uma consciência negra crítica e um resgate histórico.

Para a professora Joyce King (2012), não se alcança a excelência acadêmica sem a excelência cultural, senso de identidade pessoal e comunal. Por isso, as crianças precisam aprender sobre o que aconteceu com suas famílias, seu bairro e seu povo, bem como ter oportunidade para desconstruir imagens racistas. Essa perspectiva implica aprender sobre resistência, usar as diferentes formas culturais de expressão, epistemologias dialéticas, em razão de que, para King, o ensino e aprendizagem devem estar pautados na cognição, afeto e arte.

Joyce King é uma intelectual afrodiaspórica, porque suas análises educacionais atravessam fronteiras e suas análises convida a academia brasileira, na agenda da internacionalização, a reformular o currículo e

[21] Como você pode devolver o que aprendeu à comunidade? [Interpretação nossa].

práticas incluindo a biografia e bibliografia de intelectuais da escala global fora do eixo europeu, para promover a formação de professores(as).

Considerações finais

O campo da Educação das Relações Étnico-Raciais apresenta uma vasta produção de metodologias e possibilidades consolidadas, visto que viemos de um longo processo histórico de ações individuais e coletivas de instituições culturais e acadêmicas, pesquisadores(as), militantes e educadoras(as) negros(as).

Os percursos e dados apresentados neste artigo e detalhado na pesquisa de doutorado, reafirmam que a trajetória de vida e a produção bibliográfica das *intelectuais insurgentes* Ana Célia da Silva, Joyce Elaine King, Maria de Lourdes Siqueira, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Vanda Machado são potencialidades epistemológicas para o campo da formação de professores, isso porque, estas pesquisadoras produziram conceitos fundamentais para repensarmos a política educacional brasileira e os elementos estruturantes qualitativos e quantitativos pertinentes aos processos de ensino e aprendizagem.

A partir das biografias e bibliografias das intelectuais, podemos apreender um programa de formação de professores a partir de quatro tópicos fundamentais, representados nas biografias e bibliografias das intelectuais negras:

1. Obrigatoriedade de uma Educação referenciada nos marcos legais da Educação das Relações Étnico-Raciais e na luta histórica do movimento negro;
2. Relevância das representações positivas e da revisão dos recursos didáticos e paradidáticos;
3. Urgência na formação de novas epistemologias educacionais;
4. Perspectiva transnacional e diálogos afrodiaspórico na ampliação das reflexões e práticas docentes.

Nas produções da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, localizamos indicadores de que as agendas e demandas da sociedade civil são aspectos fundamentais para a formação de professores(as) e definição do currículo escolar, sendo a luta histórica do movimento negro um dos exemplos de participação social que culminou na aprovação da *Lei nº 10.639/2003*, que altera a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB – Lei nº 9.394/1996) para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Africana e Afro-Brasileira" e dá outras providências.

Articulado aos fundamentos da Educação, a legislação educacional tem sido o principal instrumento orientador da formação de professores, e

observa-se que as alterações na LDB e as reformas educacionais alteraram as prioridades e referências da formação docente. A *Lei nº 10.639/2003*, enquanto um marco legal, aqui representado pela trajetória e produção de Gonçalves e Silva, é um indicador de que o processo de formação de professores(as) deve observar, não sem críticas, a legislação.

Analisando a representação do negro no livro didático, Ana Célia da Silva indica ao campo da formação de professores(as) a necessidade de atitude crítica frente ao material didático e paradidático. O tema das relações raciais pode ser compreendido como uma chave importante na produção de Ana Célia da Silva, mas o problema e metodologia da sua pesquisa, possibilitam diretrizes gerais para a problematização do currículo oficial, do mercado editorial, bem como da formação e concepções educacionais de ilustradores e autores brasileiros e, principalmente, dos impactos desses fatores na formação de professores. Isso quer dizer que o quadro teórico-metodológico presente em seus trabalhos são potencialidades para o percurso formativo como um todo, pois os(as) profissionais da Educação poderão utilizar a metodologia e criticidade para aprender sobre relações raciais e para analisar outras representações sociais como, por exemplo, gênero, regionalidade, sexualidade, classe, faixa etária, entre outras diferenças sociais agenciadas como desigualdades educacionais.

A urgência na formação de novas epistemologias educacionais está representada na biografia e bibliografia de Vanda Machado e Maria de Lourdes Siqueira. As intelectuais oferecem ao campo da formação de professores consistentes críticas à tradição ocidental na Educação e apontam caminhos para a construção de epistemologias referenciadas na cosmovisão africana, na ancestralidade e nos valores civilizatórios como conteúdos fundamentais para a formação de professores(as).

Um olhar transnacional e afrodiaspórico para a formação de professores(as) pode ser introduzida a partir da produção da Professora Joyce Elaine King, uma intelectual diaspórica que defende a articulação da formação acadêmica e desenvolvimento comunitário. Outras múltiplas potencialidades podem ser evidenciadas a partir da biografa e bibliografia das *intelectuais insurgentes*. Sendo assim, ensejo que o percurso e os dados disponibilizados nesta pesquisa se transformem em outras produções e ideias que potencializem e valorizem as histórias e trajetórias de mulheres negras.

Referências

BANKOLE, Katherine (2009). "Mulheres africanas nos Estados Unidos". In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo, Selo Negro: 253 -297.

COLLINS, Patrícia Hill (2018). "Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro". 1986. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1: 99-127, 2016.
Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00099.pdf
Acesso em: 20/05/2018.

EVARISTO, Conceição (2006). *Becos da memória.* Belo Horizonte, Pallas Edições.

_____ (2009). "Dados Bibliográficos". *Literafro,* - Depoimento no I Colóquio de Escritoras Mineiras Belo Horizonte, maio.
Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-
Acesso em: 02/12/2020.

GILROY, Paul (2012). *O Atlântico Negro. Modernidade e dupla consciência.* Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo, Editora 34.
hooks, bell (2010). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo, Editora WMF Martins Fontes.

HALL, Stuart (1996). "Identidade cultural e diáspora". *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, n. 24: 68-75.

KING, Joyce Elaine & SWARTZ, Ellen E. (1991). "Dysconscious Racism: Ideology, Identity, and the Miseducation of Teachers". *The Journal of Negro Education*, Vol. 60, No. 2 (Spring): 133-146.

_____ (1997). "Thank you for Opening Our Minds: On Praxis, Transmutation, and Black Studies in Teacher Development". In: KING, Joyce E.; HOLLINS, Etta R. & HAYMAN, Warren C. (Orgs). *Preparing Teacher for Cultural Diversity.* Teachers College Press, Columbia University, New York: 156-169.

_____ (2005). *Black education: A transformative research and action agenda for the new century.* Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum/Washington, DC, AERA.

_____ (2015). **Transformative Curriculum Praxis for the Public Good** in Dysconscious Racism, Afrocentric Praxis, and Education for Human Freedom: Through the Years I Keep on Toiling (New York, 2015), p. 235 47.

_____ (2016). "Re-membering history in student and teacher learning". In: *The Afrocentric praxis of teaching for freedom connecting culture to learning.* New York, Routledge: 87- 111.

_____ (2017). "A reparatory justice curriculum for human freedom: rewriting the story of african american dispossession and the debt owed." *The Journal of African American History* 102, no. 2 (Spring): 213-231.

_____ (2018). *"The Sociology of Inner-City Children".* Program: *Social Foundations of Education*. Semester: Spring 2018, COE 496.

_____ (2018). *Heritage Knowledge in the Curriculum: retrieving an African Episteme.* New York, Routledge.

_____ (2018). "Returning what we learn to the people: Theory and Patrice". In: KING, Joyce E. & Swartz, Ellen (Org). *Heritage Knowledge in the Curriculum: Retrieving an African Episteme*. New York, Routledge: 175-200.

MACHADO, Vanda (2015) "Memória dos Brasileiros com Vanda Machado". Entrevista Museu da memória.
Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7wEKkc2pDjo&t=5141s
Acesso em: 12/10/2019.

_____ (2017). "Memórias da Educação na Bahia". Entrevista - *Nososfera UFBA.*
Disponível: https://noosfero.ufba.br/memoria-da-educacao-na-bahia.
Acesso em: 11/10/2019.

_____ (2017). *Pele da cor da noite*. Salvador, EDUFBA.

_____ (2017). *Prosa de nagô: educando pela cultura.* Salvador, EDUFBA.

_____ (2019). "Encontro heurístico com Vanda Machado". Entrevista DMMDC-UFBA. Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=VictuqoT3dU&t=783s.
Acesso em: 18/08/2019.

_____ (2019). *Irê Ayó: uma epistemologia afro-brasileira*. Salvador, EDUFBA.

MORRIS, Aldon (2015). *The scholar denied: W. E. B. Du Bois and the Birth of Modern Sociology.* Los Angeles, University of California Press.

SANTOS, Luana Diana dos (2018). "Intelectuais negras insurgentes: o protagonismo de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes". Dissertação (Mestrado em Educação) - *Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto*, Mariana.

SILVA, Ana Célia da (1987). Projeto de Pesquisa "Estereótipos em relação ao negro no livro de Comunicação e Expressão de 1° grau, nível 1". *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 63, nov: 96-98.
Disponível em:
http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/cp/article/view/1282/1283
Acesso em: 08/2015.

_____ (1987). "Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro". Tese (Doutorado em Educação). *Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre.

_____ (2005). "New Millennium Research Agenda in Black Education: Some Points to Be Considered for Discussion and Decision". In: KING, Joyce E. (Ed.). *Black Education: A transformative research and action agenda for the new century*. Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum/Washington, DC, AERA.

_____ (2008). "A desconstrução da discriminação no livro didático". In: MUNANGA, Kabengelê (Org.). *Superando o racismo na escola.* Brasília, Ministério da Educação: 13-24.

_____ (2008). "Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras". In: MUNANGA, Kabengelê (Org.). *Superando o racismo na escola.* Brasília, MEC/SECAD.

_____ (2010). *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático.* Salvador, EDUFBA.

_____ (2010). "Mjee nega: da fma a la ea feminia". In: *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras.* Traficantes de sueños, Madrid.
Disponível em:
https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Otras%20inapropiables-TdS.pdf
Acesso em: 05/07/2017.

_____ (2011). *Entre Brasil e África: construindo conhecimento e militância.* Belo Horizonte, Mazza Edições.

_____ (2011). *A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?* Salvador, EDUFBA.

_____ (2017). *Retrospectiva de uma trajetória de ações afirmativas precursoras à Lei 10.639/03.* Salvador, Hetera.

_____ (2019). *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador, EDUFBA.

SILVA, Petronilha B. Gonçalves e (2006). "Prefácio". In: SIQUEIRA, Maria de Lourdes. *Siyavuma: uma visão africana de mundo*. Salvador, Ed. Autora: 229.

SILVA, Petronilha B. Gonçalves e & BARBOSA, Lucia Maria de Assunção (1997). *O pensamento negro em educação no Brasil - Expressões do Movimento Negro*. EDUFSCar.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes (2006a). *Siyavuma: uma visão africana de mundo.* Salvador, Ed. Autora.

_____ (2006b). *Imagens negras: ancestralidade, diversidade e educação.* Belo Horizonte, Mazza Edições.

_____ (2018a). *A inteligência negra Ocupação Ilê Aiyê,* 2018a. (5:06 min) Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HjO38el16zI&t=232s Acesso em: 10/11/2019.

_____ (2018b). *À flor da pele: histórias dos mundos por onde andei.* Belo Horizonte, Mazza Edições.

SOARES, Lissandra Vieira &MACHADO, Paula Sandrine (2017). "Escrevivências como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social". *Psicologia Política. Rev. psicol. polít.* vol.17 no. 39, São Paulo, maio/ago.
Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v17n39/v17n39a02.pdf
Acesso em: 11/11/2017.

Sobre as Autoras

Ivanilda Amado Cardoso é Pós-Doutora em Educação pelo *Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo* (IEA/USP), Doutora e Mestra em Educação pela *Universidade Federal de São Carlos* (UFSCar). Realizou Doutorado- Sanduiche como *Research Scholar* na *Georgia State University* em Atlanta, GA, USA, *Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento* (CAPES-NEAB-UFSCar). Graduada em Pedagogia pela *Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho* (UNESP). Desenvolve pesquisa no campo da formação de professores/as e Educação para as Relações Étnico-Raciais. É integrante do *Núcleo de Estudos Afro-brasileiros* (NEAB/UFSCar). Foi professora substituta no curso de Licenciatura em Matemática no Instituto Federal de São Paulo -IFSP-Bragança Paulista. Atuou como professora colaboradora no *Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas* (NEABI/IFSP). Foi professora de cultura afro-brasileira na rede de ensino da Prefeitura Municipal de Lauro de Freitas.

Tatiane Consentino Rodrigues é Doutora em Educação (2011) pela *Universidade Federal de São Carlos*, possui Graduação (2003) em Pedagogia e Mestrado em Ciências Sociais (2005) pela mesma instituição. É professora do Departamento de Teorias e Prática Pedagógicas e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar. É líder do grupo de Pesquisa CNPq *"Educação e relações étnico-raciais"*. Coordenou projeto internacional do *Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento* (CAPES). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas educacionais, relações raciais, diversidade, diferença, educação infantil, currículo e formação de professores. Realizou pós-doutorado na *Universidade Paris Nanterre* (2019-2020), no *Centre de Recherche Éducation et Formation* (CREF-EA 1589). *Équipe Éducation Familiale et Interventions Sociales auprès des familles* com bolsa FAPESP e Print/CAPES.

três mestras negras:
pretagogia, conceitos operatórios e experiências no quilombo

three black masters:
pretagogy, operational concepts and quilombo experiences

Sandra Haydée Petit
Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará
Fortaleza - Ceará
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2601-3534

Cláudia de Oliveira da Silva
Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Ceará
Fortaleza - Ceará
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-0490-5651
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14218160

Resumo: Nesse artigo pretendemos mostrar algumas das nossas numerosas inspirações teóricas negras femininas que muito têm nos ajudado a compreender que as Pedagogias afrorreferenciadas e particularmente a Pretagogia, fortemente embasadas nas cosmopercepções africanas, precisam, não somente trabalhar conteúdos e autorias relativas às culturas e histórias africanas e afrodiaspóricas, e sim também gerar novas posturas, atitudes e práticas afrocomunitárias. Tais posturas e práticas perpassam pelo que a Pretagogia denomina de conceitos operatórios: Ancestralidade, Pertencimento, Espiritualidade e Transversalidade. Viemos aqui prestigiar as importantíssimas elaborações teórico práticas de três grandes Mestras das tradições afroancestrais. Uma africana, na pessoa de *Sobonfu Somé* de *Burkina Fasso* na Costa Oeste africana, com seus trabalhos sobre Comunidade e Espírito na compreensão de mundo Dagara, a maravilhosa Professora *Egbome Vanda Machado* que criou a epistemologia afro-brasileira *Irê Ayó*, cujo livro com esse nome apresentamos aqui, e a saudosa Professora *Azoilda Loretto da Trindade* com suas contribuições para os valores civilizatórios afro-brasileiros na Educação Infantil. A segunda parte do artigo traz exemplos de experiências curriculares em andamento no Ceará onde trabalhamos com os conceitos operatórios que se inspiram no legado africano e que dialogam com as três estudiosas mulheres negras citadas que consideramos ativistas dedicadas a divulgarem esse legado afroancestral. As experiências pretagógicas com crianças com déficit de leitura e escritas, e outras com professoras/es de quilombo demonstram a importância de desenvolvermos práticas curriculares a partir de uma concepção mais espiritualizada das relações entre nós e todos os demais seres, ancestrais vivos e mortos, no sentido do acolhimento, afeto e cuidado.

Palavras-chave: (1) Mestras negras; (2) Pretagogia; (3) Conceitos operatórios; (4) Experiências curriculares; (5) Quilombo

Abstract: In this article we intend to show some of our numerous black female theoretical inspirations, that have greatly helped us to understand that Afro-referenced Pedagogies and particularly Pretagogy, strongly based on African cosmoperceptions, need, not only to work on content and authorship related to African and Afro-diasporic cultures and histories, but also to generate new Afro-community attitudes, behaviors and practices. Such postures and practices permeate what Pretagogy calls operative concepts: Ancestry, Sense of Belonging, Spirituality and Transversality. We want to honor the very important theoretical and practical elaborations of three great Masters of Afroancestral traditions. An African, in the person of *Sobonfu Somé* from *Burkina Faso* on the African West Coast, with her works on Community and Spirit in understanding the Dagara world, the wonderful Professor *Egbome Vanda Machado*, who created the Afro-Brazilian epistemology *Irê Ayó*, whose homonymous book we picture here, and the late Professor *Azoilda Loretto da Trindade* with her contributions to Afro-Brazilian civilizational values in Early Childhood Education. The second part of the article brings examples of ongoing curricular experiences in Ceará, where we work with operational concepts that are inspired by the African legacy and that dialogue with the three black women scholars, who we consider to be activists dedicated to disseminating this Afro-ancestral legacy. The pretagogical experiences with children with reading and writing difficulties and others with quilombo teachers demonstrate the importance of developing curricular practices based on a more spiritualized conception of the relationships between us and all other beings, living and dead ancestors, in the sense of welcoming, affection and care.

Keywords: (1) Black Masters; (2) Pretagogy; (3) Operational concepts; (4) Curricular experiences; (5) Quilombo.

Iniciando a travessia

Ao resolvermos participarmos desse honrável dossiê quisemos, *Cláudia de Oliveira* e *Sandra Petit*, apresentar os conceitos operatórios da Pretagogia, como prolongamento do que estávamos fazendo nos primeiros trabalhos a ela dedicados. Desde o início, esses conceitos tiveram como base as cosmopercepções africanas. Tais conceitos não foram apresentados de modo agrupado, e com tal nomenclatura, nas primeiras edições do livro *Pretagogia* da Professora Sandra (2015 e 2019), mas estão em processo de sistematização em artigos desde 2018, e constam de vários trabalhos acadêmicos orientados por ela.

A novidade nesse artigo seria contextualizar o porquê desses conceitos. Mais do que isso, queríamos mostrar algumas das nossas inspirações teóricas, sobretudo as femininas com tendência afrocomunitárias. Nesse momento, refletimos quais, dentre tantas inspirações maravilhosas da nossa bagagem de africanidades, iríamos trazer, que não utilizam a expressão conceitos operatórios, mas que nos fornecem meios de reflexão que possam guiar nossas práticas.

Escolhemos então *Sobonfu Somé*, como sábia representativa do continente mãe, mais especificamente da Costa Oeste africana, pelas contribuições importantes em detalhar o senso afrocomunitário, construído em uma aldeia que cultiva os valores da tradição africana no seu dia a dia.

A Professora *Egbome Vanda Machado* não poderia faltar pelo destacado e belíssimo trabalho precursor em uma realidade mais próxima da nossa, no Brasil, e em contexto de Escola Municipal, praticando a epistemologia afro-brasileira do *Caminho da Alegria*, que é o significado do *Projeto Irê Ayó*. Outro motivo fundamental, é ela ter nos agraciado com um inesquecível módulo sobre valores de terreiro, por ocasião do curso de especialização de formação de professores(as) de quilombo, que colaborou muito para nosso processo "iniciático" de experimentação e criação da Pretagogia, enquanto abordagem pedagógica afrorreferenciada.

No módulo que ela ministrou, foi plantada uma semente importante de compreensão de como valores ético-filosóficos africanos podem perpassar concretamente a Educação brasileira na atualidade, prestigiá-la nos aquece o coração.

— *Modupé*!

Trouxemos também à memória a saudosa Professora *Azoilda Loretto da Trindade*, pelas contribuições dela para a Educação Infantil afro-brasileira, que deve muito ao seu esforço de levar essa modalidade da Educação para o Programa oficial do *Ministério da Educação*, que foi a *Cor da Cultura*, reivindicando o lugar da Educação Infantil afro-brasileira na política pública. Assim, amparadas por três grandes mestras, sentimos a

necessidade de também apresentarmos como a Pretagogia se move, inspiradas por tais filosofias, com alguns exemplos concretos de trabalhos realizados por *Cláudia de Oliveira*.

Que a travessia lhes seja grata!

Três intelectuais negras

Apresentamos três pensadoras que, cada uma ao seu modo, tem sido ativista na busca de divulgar e aproximar mais pessoas para as cosmopercepções africanas, no/do continente mãe e sobretudo no continente amefricano, que o Brasil habita: *Sobonfu Somé*, *Vanda Machado* e *Azoilda Loretto da Trindade*.

As três são inspirações extremamente fecundas para a Pretagogia que apresentaremos depois, tendo nos ajudado a elaborarmos seus conceitos operatórios, ao fornecer subsídios importantes para a compreensão dos valores ético-filosóficos que herdamos da *Ancestralidade* africana.

Concepções espirituais africanas segundo *Sobonfu Somé*

Iniciamos com uma mulher do continente mãe. Pelas palavras da grande sábia *Sobonfu Somé*, da etnia *Dagara* do país *Burkina Fasso* localizado na Costa Oeste africana, temos que a nossa Ancestralidade Africana nos direciona para duas dimensões de destaque que são:

Comunidade e *Espírito*. Ela ilustra isso perfeitamente no livro *Acolhendo o Espírito - ensinamentos ancestrais africanos na celebração dos recém-nascidos e da comunidade* (2023) ao abordar o cuidado com que se tratam as crianças na comunidade Dagara, tema que nos interessa já que vamos exemplificar mais adiante como a Pretagogia incentiva relações sensíveis com crianças, pessoas formadoras e público em geral.

Para *Sobonfu* (SOMÉ 2023) não se pode ter *Comunidade* sem a participação do que ela chama de *Espírito*, o que, traduzindo para nossos hábitos, seria mais próximo do termo *Espiritualidade* visto ela enfatizar mais a dimensão imanente da ética da presença do sagrado em tudo, do que propriamente um ente religioso. Dessa forma, o que nos inspira particularmente nas palavras de *Sobonfu* em termos de espiritualidade e independentemente de religião de pertença, é como os Dagara concebem a relação com todos os seres, vivos e não-vivos, entre nós humanos e com seres não humanos também.

O *Espírito* é uma força vital que está em tudo. *Sobonfu* não separa a pessoa do *Espírito* e menos ainda da comunidade:

> *Espírito está fortemente entrelaçado com a comunidade, sendo impossível separar um do outro. A presença do Espírito na*

> *comunidade possibilita nos mantermos em equilíbrio* (SOMÉ 2023: 24-25).

Quem não tem uma comunidade não é ouvido, não pode se sentir pertencente e nem expressar seus dons. A Comunidade é como uma roda convidativa, da qual ninguém é expulsa e sim integrado e cuidado. Na comunidade cabe todo o mundo, como é o caso no planeta terra que integra toda a sorte de gente:

> *Podemos aprender muito com a forma que a Mãe Terra sustenta todos nós, os criminosos, os santos, os fracos, os ricos e os pobres, sem nos rejeitar e sempre nos dando a oportunidade de começar de novo* (SOMÉ 2023: 24-25).

Assim a comunidade serve ao indivíduo e vice-versa: "*O propósito da comunidade é formar um grupo de pessoas com objetivos comuns e cientes de seus próprios dons, de si mesma, de sua natureza*" (SOMÉ 2023: 24-25). Quando há conflito entre indivíduos na comunidade Dagara, as pessoas se reúnem na busca de encontrar saídas juntas, mas sem punir, se, no entanto, for insuficiente, os/as ancestrais são invocados(as) mediante ritual para indicar o caminho. O conflito é considerado

> ***...*** *uma dádiva oportuna enviada pelo Espírito para eliminar os obstáculos em sua vida (...). A forma como lidamos com o conflito corresponde ao nosso estado de maturidade e como nos encontramos enquanto indivíduos e comunidade*" (SOMÉ 2023: 27).

Assim o conflito se torna um balizador da maturidade da comunidade e sua capacidade de lidar com dilemas.

A comunidade tem também o papel de fornecer um senso de pertencimento construtivo pois ninguém quer ficar de fora da comunidade, todas as pessoas precisam nutrir pertencimento e serem acolhidas para não adoecer ou se sentirem rechaçadas:

> *Nós queremos pertencer a algo maior do que nós. Queremos nos sentir pessoas amadas, úteis, valorizadas e respeitadas, e muitas vezes as crianças se voltam para vários grupos ao seu redor em busca de um senso de comunidade - um senso de pertencimento* (SOMÉ 2023: 81).

Sobonfu Somé considera que na sociedade ocidental americana, aonde ela morou por muitos anos, nem sempre a criança encontra esse pertencimento, o que pode levá-la a escolhas decepcionantes e contraindicadas. *Para ela: "O papel da comunidade é colocar cada indivíduo no centro das atenções e oferecer um senso de lar, um senso de*

pertencimento" (SOMÉ 2023). Isso supõe saber acolher os dons e contribuições de cada pessoa, sendo tais oferendas e dádivas a base da prática de cooperação:

> *O conceito de comunidade baseia-se no fato de que cada pessoa tem um valor inestimável e é realmente insubstituível. Cada pessoa possui sua contribuição para acrescentar, uma cooperação a ser feita* (SOMÉ 2023: 28).

É importante não somente ofertar, é preciso também aceitar e saber receber:

> *A comunidade também é como uma feira onde as pessoas sabem que podem oferecer seus dons e que eles serão recebidos por pessoas que precisam deles e os apreciam, por outro lado, onde também receberão os talentos e dons de outras pessoas* (SOMÉ 2023: 24-29).

No caso do trato às crianças, o papel da comunidade é de sempre lembrar seu propósito ancestral comunicado antes mesmo delas nascerem, o que garante seu senso de pertencimento:

> *As crianças na nossa aldeia conhecem sua identidade e seu propósito de vida antes do nascimento. Ao longo da vida das crianças, a comunidade continua a reforçar a sua identidade, o que as ajuda tremendamente a saberem quem são e a recordarem o seu propósito* (SOMÉ 2023: 79).

A *intergeracionalidade* é importante para esse aporte, sendo necessário juntar as duas pontas, crianças e pessoas idosas, ou simplesmente garantir o diálogo entre diferentes faixas etárias:

> *Isso é muito importante para a comunidade, pois um bom relacionamento com seus idosos e crianças é fundamental. A relação entre as gerações é tão sólida que as crianças podem andar livremente pela cidade sabendo que são cuidadas, que sempre haverá alguém para ouvi-las* (SOMÉ 2023: 33-4).

Até os cinco anos, as crianças são consideradas espíritos, com dons especiais provenientes da Ancestralidade, por isso são exaltadas e dadas a devida atenção e cuidado:

> *entende-se que as crianças detêm os saberes e dons que garantem a sobrevivência da aldeia e do povoado. Em essência, a criança reina na aldeia. Quando uma criança caminha no meio da multidão,*

> *todas as atenções se voltam para ela como se aplaudissem uma chegada muito esperada* (SOMÉ 2023: 78).

As crianças são tratadas como curandeiras naturais pela sua força espiritual: "*As crianças são as doadoras de vida, as curandeiras, as mensageiras dos ancestrais. Elas trazem o Espírito da comunidade - elas trazem o Espírito de volta para casa*" (SOMÉ 2023: 78).

Conclui-se que para florescer o pertencimento, é necessário semear acolhimento e afeto, particularmente em direção às crianças, nossas doadoras espirituais e de cura. Ora, sermos adultos/as capazes de manter um equilíbrio saudável implica "*nos sentir pessoas amadas, úteis, valorizadas e respeitadas*" (SOMÉ 2023: 80-81).

As crianças bem tratadas podem desenvolver plenamente seu papel de mensageiras e guias espirituais. Para isso acontecer elas "*são abraçadas, celebradas e amparadas, pois sem ela haveria um vazio no coração de todas as pessoas da aldeia*" (SOMÉ 2023: 78). Daí a comunidade se esforça para criar um ambiente de segurança e confiança "*onde aconteça o que acontecer, elas podem contar conosco. Elas precisam saber que são guardadas com muito carinho em nossos corações*" (SOMÉ 2023: 84).

(Re)encantando o mundo no *Projeto Irê Ayó* com *Egbome Vanda Machado*

No seu livro sobre o *Projeto Irê Ayó*, que nos mostra os fundamentos da pedagogia realizada na *Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos*, situada no espaço do terreiro *Ilê Axé Opô Afonjá* em Salvador, *Egbome Vanda Machado* narra episódios de pesquisa-intervenção, por ocasião do seu doutorado, cuja proposta se funda na "*aprendizagem significativa centrada na educação como política para o desenvolvimento da pessoa plantada na cultura do lugar*" (MACHADO 2019).

Essa pedagogia se baseia no entrelaçamento da tradição africana, cultura dos mitos/*itans* e meio ambiente. Esse cruzamento fomenta estratégias pedagógicas que propiciam "*o sentido da cooperação e solidariedade*" (MACHADO 2019: 22)". A criança estudante é considerada um sujeito que participa da construção do conhecimento, contribuindo com seus saberes prévios. *Vanda Machado* enfatiza que se deve suscitar e aproveitar ao máximo o que chama de "*motivação preexistente*" da criança. Para tanto, é importante conhecer e partir da cultura local, no caso aqui, afrobrasileira pois essa "*representa, simultaneamente, parte do conteúdo e da motivação para a aprendizagem*" (MACHADO 2019: 122). Assim toda a forma de ensino nesse projeto estimula que as crianças tragam seus referenciais de casa, os elementos do seu ambiente vivencial.

Para entender essa proposta que tem como base os valores de terreiro, é importante se atentar para as cosmopercepções africanas que atravessam essa pedagogia. Vejamos alguns que ela aborda nesse estudo:

- Transversalidade do conhecimento e das aprendizagens:

> *O terreiro é um lugar dialógico, condição que legitima ações e interconexões com a história, a educação, o direito, as ciências, a ética e a tradição, que não se confunde com os fundamentos ou os segredos da religião* (MACHADO 2019: 29).

Em consequência, o educar e aprender envolvem todas as dimensões do viver humano em total integração (MACHADO 2019: 33). Do ponto de vista da forma de constituir o currículo, se trabalha então uma íntima relação entre as áreas do conhecimento, sobretudo no caso de dispor da área externa do terreiro, se atravessa conhecimento factual/cognitivo e intuitivo/emocional, mas também as diversas áreas de conhecimento passam a dialogar, sobretudo as dimensões de cultura, ciências naturais, a educação física e a matemática.

- Corpo físico atravessado de espiritualidade *"seja qual for a religião consciente"* (MACHADO 2019: 33) que professa.

- Cosmos como sendo sagrado e organizador da natureza, também sagrada: *"a vida natural não se separa do sagrado e dos seus valores que demandam a ideia da força cósmica organizadora da natureza e suas manifestações* (MACHADO 2019: 34).

- Educação do tipo iniciática, exigindo uma intergeracionalidade e também uma compreensão e valoração profunda da experiência: "*No espaço considerado sagrado, princípios da religião e da cultura são transmitidos de geração em geração"* (MACHADO 2019: 40).

- Sentido de comunidade que é de família estendida que extrapola a concepção biológica consanguínea. Essa dimensão de relação simbólica de parentesco se fortaleceu na diáspora brasileira pelo fato das nossas/os ancestrais terem sido reunidas/os forçosamente, sendo misturadas pessoas de diferentes etnias de origem, fazendo com que o terreiro represente também a unificação de diferentes povos e regiões da África;

- Importância do nutrir e cuidar da natureza, garantindo santuários naturais para as práticas ritualísticas de conexão e de cura pois as águas e as plantas são indispensáveis guardiões dos seres vivos, por isso se faz necessária *"a organização de uma área relativamente grande, com muitas plantações, que se dá o nome de roça ou terreiro"* (MACHADO 2019). Espaços maiores da natureza para além dos limites do terreiro também são investidos para o culto à ancestralidade:

"*Rituais são realizados nos rios, odô; no mar, okum; nas fontes e poços, ibu e nos lagos, ikud*" (MACHADO 2019: 45), locais estes consagrados pelas suas propriedades e características de conexão com o mundo espiritual. *Egbome Vanda* afirma que a natureza é nutrida pela própria natureza, portanto deve ser preservada com muita consciência ecológica e pela compreensão que são seres que pertencem ao sagrado que precisamos para a renovação das energias existenciais. *Egbome Vanda* dá grande ênfase à importância da relação concreta com a natureza que é de profundo respeito, daí a necessidade de pedir licença pelas interferências humanas:

> *Pois bem, no terreiro, entende-se que a natureza é nutrida e alimenta pela própria natureza. Portanto dela nada é retirado a não ser o extremamente necessário para a sobrevivência e saúde física e espiritual. Para o povo de orixá, o mato, a pedra, a água, o fogo, tudo tem importância renovadora para a vida dos seres humanos. Daí é que jaqueiras, gameleiras e cajazeiras centenárias fazem parte da paisagem e da vida do terreiro. Um Iroko, ao lado da casa de Xangô, se destaca imponente. É uma espécie de guardião do terreiro e de todos os seres viventes na terra. Jamais será cortado e nem mesmo suas folhas podem ser queimadas. No terreiro, a água é tão importante quanto as folhas. Penso que é por isso mesmo que, à sombra do Iroko, está a respeitada fonte de Oxum, que é considerada um lugar sagrado. É de lá que se retira água para diversas obrigações, entre as quais a cerimônia das Águas de Oxalá (p.46). (...) Não se tira uma folha seca da árvore sem precisão; é o mesmo que matar uma pessoa. Alguém gosta de perder um braço, um olho, um pé? Por que arrancar uma flor e jogar fora? O candomblé é natureza viva; não há culto a orixá mato, sem a terra, rio, vento, mar. Tudo isso tem dono; para se colher plantas, tem hora certa; não é quando a gente quer, mas quando o orixá consente* (MACHADO 2019: 57).

- Circularidade sagrada exemplificada pelo *xirê* (Roda sagrada do candomblé), onde se cultiva a senhoridade (as mais antigas em idade de iniciação entram primeiro), sendo que a mais antiga de todas salva a porta ("*é um gesto ritual quando se toca ao chão em seguida a cabeça, reverenciando os ancestrais*"). Depois da integração de filhas e filhos mais jovens no culto, as pessoas da roda pedem a bênção à Mãe de Santo (*Iyalorixá*) e Mãe Pequena (*Iyá Kekèré*, braço direito da Mãe de Santo), para em seguida cantar e dançar com gestos de saudação e simbologias extraídas de mitos fundantes dos respectivos orixás invocados (MACHADO 2019: 48). Assim destacam-se na roda: o reconhecimento da presença e interação com os *orixás*, a

demonstração de respeito e o agradecimento pela saudação, com cantos, toques, gestos e dança.

- Cultivo da alegria (ou *alacridade* nas palavras de Muniz Sodré 1988). O nome yorubá *Irê Ayó*, do projeto que apresentamos o livro, significa *Caminho da Alegria*. Essa alegria ou energia de júbilo acontece especialmente nos momentos de cantar, tocar e dançar, mas também ao cozinhar e comer juntas/os, pois tudo isso é *Espiritualidade*;

> *Durante os rituais, a alegria importa para uma resposta positiva aos pedidos feitos aos orixás. Comer, dançar e cantar com o orixá e para o orixá transcende o ato em si. Essa é a forma de demonstrar amor, confiança e respeito às entidades do culto* (MACHADO 2019: 52).

- O comer como congraçamento é no terreiro algo maior do que simples ato de alimentar-se fisiologicamente, é uma troca e renovação de energia:

> *pode atrair as forças sagradas que estão espalhadas na natureza (...), dá uma nova vida, uma nova força, para quem confia(...) as oferendas em forma de comida consolidam não apenas a relação de compromisso das pessoas com o orixá, mas, principalmente, a participação dessas divindades na sua própria existência* (MACHADO 2019: 108-109).

No livro a autora dá vários exemplos de aulas que ocorrem no quintal do terreiro, no qual as crianças são motivadas a observarem diferentes aspectos científicos, remetendo às suas próprias experiências trazidas de casa, e percebendo a interdependência entre corpo humano, corpo da planta, corpo cosmos (movimento da lua, sol, chuva). A observação das plantas permite trazer um mito de *Ossaim*, orixá das plantas, cujo ensinamento é que todos os orixás (e consequentemente nós que somos seus filhos ou filhas) temos nossa folha. Mesmo Ossaim sendo o especializado em folhas, ele não é o único detentor, porque as folhas, assim como o conhecimento é espalhado entre todos, não é propriedade privada de uma única pessoa.

Esse ensinamento propicia uma compreensão filosófica oriunda da tradição cultural afro-brasileira. A aula no quintal, que ensina Educação Ambiental é também aula de matemática e física, onde se aprende sobre fotossíntese. É de ciência agrária, onde se reconhece por exemplo o inhame e se aprende a plantar. Um ato que ao mesmo tempo aguça a vontade de aprender e "*a alegria e importância que as crianças deram ao ato de plantar inhame. Da escola até o quintal, tudo era observado*" (MACHADO

2019: 117). Foi também uma oportunidade de compreender : *"o que é raiz vai dar raiz, o que é caroço vai dar fruta de caroço. Ou, em outras palavras, plantas diferentes dão produtos diferentes"* (MACHADO 2019: 117-118). Já nas danças, as crianças estudantes são levadas a entenderem sobre ordenação e classe, menor, médio e maior.

Princípios da Educação Infantil afrorreferenciada para Azoilda Trindade

Nos seus artigos sobre o tema *"Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil", Azoilda Loretta da Trindade* (2005 e 2010); que foi uma importante precursora da discussão sobre a necessidade de incluir a cultura afro-brasileira no currículo da Educação, particularmente na infantil, nos apresenta os aspectos que considera indispensáveis trabalhar, a saber: o axé como energia vital que está em

> *tudo que é vivo e que existe, tem axé, tem energia vital :planta, água, pedra, gente, bicho, ar, tempo, tudo é sagrado e está em interação. Imaginem nosso olhar sobre nossas crianças de Educação Infantil forem carregados da certeza de que elas são sagradas, divinas, cheias de vida* (TRINDADE 2005: 33).

A *oralidade*, aqui no sentido das formas de expressão não escritas, o que para a Pretagogia seria um elemento de transversalidade; a *circularidade* pois *" a roda tem um significado muito grande, é um valor civilizatório afro-brasileiro, pois aponta para o movimento"* (TRINDADE 2005: 34)*;* a *corporeidade* porque

> *com [o corpo] vivemos, existimos, somos no mundo* [e com ele temos] *possibilidades de construções, produções de saberes e conhecimentos coletivizados, compartilhados"* [*mas também porque*] *o corpo chama para o cuidado Cuidar do corpo, aprender a massageá-lo, tocá-lo, senti-lo e respeitá-lo é um dos nossos desafios* (TRINDADE 2005: 34),

e prossegue trazendo: a *musicalidade* porque somos *"um povo que não vive sem dançar, sem cantar, sem sorrir... pelo som, pelo batuque, pela música, pela dança"* (TRINDADE 2005: 34); a *ludicidade*, pela *"alegria, o gosto pelo riso, pela diversão, a celebração da vida"* (TRINDADE 2005: 34-35); a *cooperatividade*, pois a cultura negra é *"do plural, do coletivo (...) não sobreviveríamos se não tivéssemos a capacidade de cooperação, de compartilhar, de se ocupar com o outro"* (TRINDADE 2005: 35).

Em artigo posterior Azoilda Trindade cita outros valores importantes:

> *Se estamos em constante devir, vir a ser, é fundamental a preservação da MEMÓRIA e o respeito a quem veio antes, a quem*

> *sobreviveu. É importante o respeito à ANCESTRALIDADE, também presente no mundo de territórios diversos (TERRITORIALIDADE), Territórios sagrados (RELIGIOSIDADE) porque lugares de memória, memória ancestral, memórias a serem preservadas como relíquias, memórias comuns, coletivas, tecidas e compartilhadas por processos de cooperação...* (TRINDADE 2010: 14).

Podemos sintetizar os princípios ético-pedagógicos destacados das obras de cada uma desta mestras.

Da Mestra *Sobonfu Somé*:

- cultivar comunidade e espiritualidade no sentido ético mais amplo da palavra;
- integrar a todos/as;
- favorecer o desenvolvimento de seus dons e propósitos compartilhando com a comunidade;
- promover o senso de pertencimento através da afetividade e do respeito, mostrando que ninguém é dispensável, em especial as crianças que precisam se sentir abraçadas por toda a comunidade, sendo cuidadas dessa forma por múltiplas figuras de mãe e pai;
- encorajar a intergeracionalidade, sobretudo entre crianças e idosas/os, e
- considerar as crianças como espíritos, tratando-as como curandeiras naturais e mensageiras ancestrais com toda a comunidade dando atenção a elas.

Da Professora *Egbome Vanda Machado*:

- entrelaçar tradição africana, ensinamentos dos mitos e meio ambiente;
- promover cooperação e solidariedade;
- partir dos saberes prévios das crianças, estimulando a *"motivação preexistente"*;
- inspirar-se nos valores de terreiro;
- transversalizar o conhecimento e as aprendizagens das ciências e matérias;
- considerar o viver humano de forma integrada;
- considerar o corpo físico atravessado de espiritualidade; conceber o cosmos e natureza como sagrados;
- favorecer uma educação iniciática com valorização da experiência e da senhoridade;
- ensinar que a comunidade é família estendida para além do consanguíneo, favorecendo a união dos diferentes parentescos simbólicos;
- nutrir e cuidar da natureza como santuários;

- reverenciar a roda, reverenciar os ancestrais e as pessoas mais experientes;
- aprender a saudar e agradecer;
- ter a alegria como fundamento para o aprender, e
- comer com sentido de congraçamento.

Da Professora *Azoílda Trindade*:

- considerar tudo no mundo perpassado por *axé*, energia vital;
- promover as diversas expressões da oralidade;
- ensinar o valor da circularidade mediante a roda;
- construir saber mediante a corporeidade;
- conhecer a ancestralidade através das/dos antepassados;
- promover a musicalidade do canto, dança e batuque;
- celebrar a vida pela ludicidade;
- favorecer a cooperatividade;
- conectar-se à memória coletiva, e
- conectar-se a territorialidade, descobrindo os territórios sagrados.

Breve apresentação da Pretagogia e seus conceitos operatórios

A Pretagogia é um referencial teórico-metodológico que parte das filosofias e tradições africanas, que deixaram grandes legados em todas as áreas de conhecimentos da diáspora negra, violentamente desterrada para as Américas, particularmente no Brasil o país com o maior contingente de população negra nesse continente e possuindo o segundo maior número de habitantes negros numa nação.

A Pretagogia é o resultado de mais de vinte anos de trabalhos de formação, pesquisa e estudo realizados pelo NACE — *Núcleo das Africanidades Cearenses* — mas que veio a ser criada com tal configuração e nome a partir da realização de um curso de especialização para formação de professoras/es de quilombo ocorrido entre 2010 e 2011 em dois quilombos das serras da região dos *Inhamuns* no Ceará (*Minador* e *Bom Sucesso*). Esse curso foi um espaço extremamente favorável para a prática e sistematização dos resultados das formações que vínhamos realizando em ERER (Educação das Relações Étnico-raciais) na Academia, Secretarias, escolas e movimentos ,pois éramos livres e tínhamos o privilégio de um tempo longo de formação, algo que até hoje é raro, visto existirem poucos cursos afroreferrenciados no país. Sobretudo tivemos a participação de pessoas das comunidades quilombolas, de profissionais já ilustres como *Vanda Machado*, *Heloisa Pires*, *Eduardo Oliveira* e a colaboração importante do estudioso *Henrique Cunha Jr*, como um dos idealizadores e ministrantes do curso, fomos muito bem acompanhadas.

A Pretagogia possui nove princípios que são:

> *1) o autorreconhecimento afrodescendente; 2) a tradição oral africana; 3) a apropriação dos valores das culturas de matriz africana; 4) a circularidade; 5) a religiosidade de matriz africana entrelaçada nos saberes e conhecimentos; 6) o reconhecimento da sacralidade; 7) o corpo como produtor espiritual, produtor de saberes; 8) a noção de território como espaço-tempo socialmente construído; 9) o reconhecimento e entendimento do lugar social atribuído ao negro* (PETIT 2016).

A Pretagogia não foi a primeira, e nem é a única abordagem, que busca contribuir para o *empretecimento* do currículo, fortalecendo a Lei nº 10.639 que, desde 2003, exige a obrigatoriedade de conteúdos relativos à História, Cultura e Ciência Africanas e Afrobrasileira nas escolas do Brasil. Nossa abordagem se insere no movimento mais amplo de pedagogias afrorreferenciadas.

Uma das experiências educacionais ainda no período da ditadura buscando esse afrorreferenciamento foi a experiência da educação pluricultural africano-brasileira da *Mini Comunidade Oba Biyi* de Marco Aurélio Luz e Deoscóredes Santos (Mestre Didi 2007, com esse título) no período de 1976 a 1986, projeto piloto instalado para abrigar as crianças da comunidade do terreiro *Ilê Axé Opô Afonjá*, liderado por *Mãe Stella de Oxóssi*. Posteriormente, nesse mesmo terreiro, a Professora *Vanda Machado* inicia com *Carlos Petrovich* uma pesquisa participante em 1986, que se prolonga no projeto político-pedagógico *Irê Ayó* na instituição *Eugênia Anna dos Santos*, que a transformará em Escola Municipal de referência do *Ministério da Educação* e terá influência nos debates que levarão ao advento da Lei nº 10.639 em 2003.

Lembremos também os movimentos de *Educação Popular Afrobrasileira* em finais dos anos 1990 e início dos anos 2000 no Paraná, envolvendo professoras/es como *Jerusa Romão* e *Ivan Costa Lima* (1999; 2002). Mais tarde tivemos ainda as importantíssimas contribuições de *Azoilda Loretto da Trindade,* com os *valores civilizatórios africanos na educação infantil* (2010) que foi uma das protagonistas da implementação do Programa Federal *A Cor da Cultura*.

Essas, e outras pessoas, nos influenciam diretamente desde o início da Pretagogia, quer sejam: Hampâté Bâ (1982), Kabengelê Munanga (2009), Muniz Sodré (1988; 2012), Henrique Cunha Jr (2007: 2023), Nei Lopes (2004; 2006), Eduardo Oliveira (2006; 2007), Norval Cruz (2011), Piedade L. Videira (2010), Ivan Lima (2009), Narcimária Petrônio Luz (1998), Isaac Bernat (2013), Vanda Machado (particularmente 2017 e 2019), Maria Zubaran & Petronilha B. G. e Silva (2012), Petronilha B.G. e Silva na coordenação da relatoria do

documento das Diretrizes ERER de 2004, Heloisa Pires (vários como 1998, 2005, 2009, 2019) e Kiusam de Oliveira (vários como 2009, 2014 e 2023), com suas literaturas negras infanto-juvenis, também a sábia africana *Sobonfu Somé* (2003 e 2023).

Apesar de relativamente jovem, a Pretagogia já possui um acervo significativo de pesquisas acadêmicas, citemos algumas produções autorais publicadas em livros: os livros respectivos das cofundadoras Sandra Haydée Petit (2015), Geranilde Costa e Silva (2019) e Rebeca A. S. Meijer (2019), esses dois últimos resultados de suas teses de doutorado, defendidas respectivamente em 2013 e 2012. Houve três dissertações de mestrado da UFC publicadas: Maria Eliene Magalhães da Silva (2020), Wagner Maycron Ventura (2021) e Cláudia de Oliveira da Silva (2023), que defenderam seus mestrados entre 2016 e 2020. Complementando, em formato livro temos a coletânea *Memórias de Baobá II* de 2015, que possui dois capítulos de pesquisas pretagógicas, o "Pretagogia, pertencimento afro e marcadores das africanidades: entre corpos e árvores afroancestrais" de Kellynia Farias e Sandra Petit, e o texto "Produção textual sobre relações étnico-raciais: o olhar das crianças de uma escola pública de Fortaleza (CE)", de Geranilde Costa e Silva. Vale também citar outros trabalhos acadêmicos pretagógicos constando no repositório da Faculdade de Educação da UFC como, por exemplo: Maria Inez de Lima Almeida (2010), Maria Kellynia Farias Alves (2015), Rafael Ferreira (2015), Alessandra Sávia da Costa Masullo (2015), Sávia Augusta Oliveira Régis (2017), Samuel Morais Silva (2018), Gerson Carlos Matias de Sousa (2018), Esther Costa Mendonça (2020), Cristiane de Oliveira Félix (2021), dentre outros tantos trabalhos, inclusive artigos publicados pelas pessoas mencionadas.

Em toda a nossa prática pretagógica nos fundamentamos em cosmopercepções africanas que têm o corpo como fonte de conhecimento. Assim, valorizamos por demais as múltiplas linguagens da oralidade, a corporeidade, a dança e a arte em geral, sem desconsiderar a escrita e a leitura, mas buscando transversalizar as diversas formas de produzir conhecimento. Como Petronilha Silva (2005), consideramos as africanidades as formas de ser, pensar, agir e produzir conhecimento que originaram na África e que cultivamos hoje nas Américas, tanto entre negras/os como entre pessoas não negras/os.

A maioria dos nossos trabalhos começa por exercícios que suscitam a identificação de elementos que nos conectam vivencialmente com elementos ético-estéticos-culturais da negritude, independentemente do grau de melanina das pessoas em formação, pois no Brasil pessoas não negras também convivem, e muito, com a cultura e legado africano, frequentemente sem se aperceber disso. Na maioria das vezes, começamos nossas formações mostrando como esses símbolos ou artefatos se encontram nas nossas vidas, mas que o imaginário colonial escravagista tem tentado apagar sistematicamente, tornando-os não identificáveis. Chamamos esses

elementos que expressam a presença das culturas africanas no Brasil e diáspora negra em geral, de *marcadores das africanidades*.

Trabalhamos também muito com a musicalidade, notadamente através do dispositivo *Minha Música, Meu Pertencimento*, onde trazemos nosso pertencimento afro mediante a escolha de uma ou mais música(s) negra(s) que nos é/são significativa(s), fornecendo informações acerca da música e explicitando o porquê da escolha de sua significância na nossa vida.

Ao longo desses anos de formação em Pretagogia, desenvolvemos a compreensão que somente o conhecimento cognitivo dos fatos não é suficiente para a Educação Afrorreferenciada, há a necessidade de interligar com os valores ancestrais que guiam as cosmopercepções africanas, o que tem gerado uma ênfase também em dimensões afrocomunitárias e conviviais implícitas às filosofias africanas tradicionais. A título de exemplo da importância dos valores comunitários e de convivência, vale trazer aqui a consideração do *griot* do oeste africano *Sotigui Kouyaté*, sobre qual a pior coisa que pode afetar o ser humano:

> *Os ancestrais queriam saber qual era a pior coisa que poderia acontecer ao ser humano. E eles disseram rapidamente: a doença. Bom, eles tinham razão, quando estamos doentes não podemos fazer nada. Mas depois chegaram à conclusão que não era a doença, mas a morte. Depois eles disseram, bem não é a morte, porque a ressurreição existe. Então continuaram a procurar e finalmente disseram: é a ignorância, então todos concordaram. Mas agora eles precisavam descobrir quem seria o mais ignorante de todos, eles chegaram à conclusão de que o mais ignorante de todos é aquele que não vai ao encontro do outro* (Provérbio citado pelo *Griot Sotigui Kouyaté*).

E por concordarmos que na vida o mais importante é saber ir ao encontro do Outro e da Outra, criando um senso profundo de comunidade (SOMÉ 2023; MACHADO 2017 e 2019), é que a Pretagogia tem como guias quatro conceitos operatórios que frequentemente se mesclam, a saber:

- Ancestralidade;
- Pertencimento;
- Espiritualidade, e
- Transversalidade.

Esses conceitos se desdobram cada um em diferentes aspectos operacionais como pode ser apreendido no quadro abaixo:

CONCEITOS OPERATÓRIOS	DIMENSÕES OPERACIONAIS
ANCESTRALIDADE **PROCESSOS INICIÁTICOS**	- **Linhagem(ns):** biológica(s) com agregados/as, e seres sob diversas formas (tanto do mundo material como não material, da galáxia, natureza, mundo mineral); símbolos de sacralidade; linhagens simbólicas como as linhagens de ofícios, do terreiro, da capoeira, as relações de compadrio, as pessoas referências da comunidade ou da família que praticam éticas e estéticas ancestrais; — a temporalidade circular com suas simbologias/rituais de conexão; — as formas de educação iniciática; — as manifestações do Corpo Memória.
PERTENCIMENTO	- **Vivências** — interação — empatia — informações (aspecto fatual do conhecimento) - práticas de conexão - práticas corporais, práticas artístico-culturais; autobiografia (narrativas de enraizamento); cultivo da autoimagem, biografia comunitária, o conhecimento da simbologia do nome, ou apelido, o cultivo do senso de destino/propósito — o levantamento de objetos símbolos de mim/
ESPIRITUALIDADE	**- Relação com o cosmos (entendendo que somos cosmo)** — /troca/cosmoconexão/entendendo o tudo em tudo, o todos em todos/ o valor profundo da roda (onde todas/os cabemos) /incorporação de seres/energias e elementos/importância da natureza/senso de comunidade cósmica - **Sacralidade do Corpo, do Movimento** (Movimentações das energias sacralizadas/ancestrais/magia/mandinga - **Falas da Oralidade** (todas as formas de comunicação do corpo, inclusive semióticas, também o silêncio) - **Respeito** (Honrar a si, às outras/aos outros, às energias, aos ensinamentos, Senhoridade, Senso de Responsabilidade/Compromisso - sobretudo perante a comunidade; - **Hospitalidade**/receptividade/integração do outro e da outra como renovação/ressignificação//valorização da

	interação/intergeracionalidade/afetividade/convivência/´proximidade - **Oferenda**: o aceitar/aprender a dar e também receber como agradecimento/dádiva/potência/reenergização/solidariedades/senso de coletividade/retroalimentação- - **Corpo-Dança Afroancestral** (Dança como comunicação com o Divino/o movimento essência/ movimento dádiva/agradecimento/movimento energia vital) - **Cuidado** (consigo e com o outro e a outra/ afetividade/sensibilidade/ práticas de cura)
TRANSVERSALIDADE	- Perpassa várias áreas de conhecimento sem fragmentação, **fluindo** - Admite e promove **diversidade de linguagens/tecnologias**: do corpo, da literatura oral, das oralidades em geral, pode dialogar com o virtual e o eletrônico, mas não isola essas dimensões das éticas e estéticas afroancestrais - **Constrói** o conhecimento de modo mais circular do que linear, com muitas aberturas e possibilidades de compreensão - **Transita** nas coisas da vida, como na expressão "capoeira na roda, capoeira na vida" (com gingas, esquivas, singularidade, astúcia e agilidade, enfrentando e admitindo o amigável, o conflituoso, a imprevisibilidade, sempre na conversa com os seres e os elementos) - Realiza **alacridade**: investindo com intensidade no fomento da potência da alegria, da festa, do júbilo, levando a sério a alegria, com dedicação, força vital, ludicidade.

Pretagogia e afroletramento para alunas e alunos com déficit em leitura e escrita

O contexto dessa experiência se dá na *Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental José Crisóstomo Basílio*, localizada na comunidade rural *Camará/Caucaia*/CE. Nessa comunidade estamos desenvolvendo desde fevereiro de 2024 o projeto "*Afroletramento: conceitos operatórios da Pretagogia na trilha do bem viver*", que atende uma vez por semana seis

crianças pretas e pardas entre 12 e 16 anos que ainda não tinham conseguido decodificar letras, palavras e frases na dita "idade certa".

Isso nos levou a estabelecer alguns objetivos, a saber:

- Realizar o afroletramento do grupo, o que para nós significa promover o contato com materiais textuais afrorreferenciados ou indígenas que a escola não tem disponibilizado. Nesse sentido trabalhar com autores como Antônio Bispo, Gilberto Gil e Ailton Krenak, como veremos mais adiante;
- Desmistificar esse apoio junto à comunidade escolar, desconstruindo a ideia convencional de reforço escolar e sim favorecer uma série de ações pretagógicas de afroletramento para o desenvolvimento dos(as) educandos(as) no sentido amplo de emancipação humana;
- Tornar esses adolescentes confiantes nas suas capacidades de aprender e superar os obstáculos e desmotivações que encontraram na sua trajetória e que as tornaram desacreditadas, tanto pelas famílias como pela escola, porque ainda não tinham desenvolvido o processo de leitura-escrita no período estipulado em lei, ou seja até o 3° ano do Ensino Fundamental, até os 9 anos de idade. Daí a proposta pretagógica em desenvolvimento preza por ações que geram significância e motivação, que levam a mudanças de atitudes, desconstruindo ideias enquadradas e cultivando sementes de possibilidades, suscitando o direito efetivo de aprender. No processo de diagnóstico, identificamos alguns fatores que podem ter contribuído para a não-aquisição da leitura e escrita ainda na etapa dos anos iniciais, tais como: timidez, por não se sentirem amadas/os, devido ao déficit de leitura; mentes aceleradas das crianças, falta de confiança por parte de professores(as) ou familiares, tarefas cansativas, entre outros;
- Pensar formas de apresentar, desenvolver e avaliar as atividades integrando conteúdos e estratégias pedagógicas (conforme conceito de transversalidade) fugindo dos "famosos" reforços escolares que pretendem resolver tarefas que geralmente sugerem respostas pré-estabelecidas, ultrapassando o conteudismo e reducionismo, desenvolvendo atividades interdisciplinares, enfatizando a leitura e escrita, mas dialogando com as mais diversas áreas do conhecimento;
- Valorizar as vozes dos(as) educandos(as), mostrando para os(as) participantes e as famílias que oportunizamos ao grupo pensar, refletir, interagir, sugerir, avaliar e consequentemente apreender informações e conhecimentos para a vida, como prática de desenvolvimento, enfrentando o estranhamento de pais e alunas/os no início;
- Incluir a alimentação coletiva na busca de propiciar o congraçamento e o fortalecimento dos vínculos entre o grupo, o que contempla

aspectos do conceito operatório espiritualidade, na dimensão de "hospitalidade/receptividade/integração do outro e da outra, convivência/proximidade". Nesse sentido, organizar, por exemplo, os alimentos sobre uma toalha de retalhos, onde todos(as) sentam-se para compartilhar as comidas entre nós e pessoas convidadas da própria escola, como é o caso do porteiro que sempre é lembrado, em agradecimento pela forma respeitosa e responsável com que nos recebe todos os dias no portão da escola;

- Fortalecer a autonomia do(a) educando(a) como princípio, em seu papel ativo na produção de conhecimentos;
- Incentivar, na perspectiva pretagógica, o processo de produção de conhecimento mediante trabalhos em equipe para despertar o senso de coletividade e cooperação, tão presente nas africanidades e que também faz parte do conceito operatório de espiritualidade, e
- Sempre relacionar as ações, tanto aos conhecimentos escolares, como ao dia a dia deles/as, de modo que percebam que os saberes trazidos por eles(as) têm muita valia para nossas aulas.

Suportes textuais do afroletramento realizado

Realizamos as práticas de leitura e escrita, fundamentadas em textos específicos afro ou indígenas como, por exemplo: *Caminhos para a Cultura do Bem Viver* - Krenak (2020); *As panquecas da Mama Panya* - Chamberlin (2005); *O Pequeno Príncipe Preto* — França (2020); *Pertencimento: uma cultura do lugar* - bell hooks (2022), *A terra dá a terra quer* — Bispo (2023), entre outras obras, que possibilitam um diálogo mais amplo entre os conhecimentos produzidos na escola e os saberes concebidos nas vivências comunitárias.

A obra *Caminhos para a Cultura do Bem Viver*, Krenak (2020), proporcionou uma visão necessária sobre as relações do ser humano com a Mãe Terra, levando os(as) educandos(as) a perceberem quando o homem/sistema explora a natureza desordenadamente em prol do capital. Krenak explica a diferença entre bem-estar e bem viver numa visão cosmo indígena. *"O bem-estar é apoiado em uma ideia de que a natureza está aqui para nós a consumirmos. Para o bem-estar humano, a gente pode consumir a Terra"* (Krenak, 2022, p. 13). Já o bem viver é quando *"nós não somos alguém que age de fora. Nós somos corpos que estão dentro dessa biosfera do Planeta Terra. Não é você incidir sobre o corpo da Terra, mas é você estar equalizado com o corpo da Terra"* (Krenak, 2022, p. 13-14).

As temáticas sobre a preservação ambiental são sempre muito esperadas pelos(as) estudantes, por proporcionarem diálogos os quais eles(as) têm familiaridade na comunidade, como a concepção do ser Krenak, que traz para nós a compreensão de como se relacionar com o planeta em uma cultura do bem viver.

> *O ser Krenak é uma constituição de pessoa muito formada por um sentimento coletivo. O ser Krenak não consegue se constituir sozinho. Para além da experiência de responsabilidade social, responsabilidade com o outro, que é o que constitui cidadania, a experiência de ser para nós implica uma filiação com diferentes potências da vida aqui na Terra* (Krenak, 2022, p. 25).

Esse pensamento tem nos guiado nas ações pedagógicas, associado aos conceitos pretagógicos para que os(as) educandos(as) continuem crescendo intelectualmente, criticamente e humanamente. Consideramos muito importante o diálogo com referências indígenas, porque é necessário tecer ideias, conhecimentos e práticas que se antecedem ou se aproximam dos princípios pretagógicos para ampliar as percepções de uma educação que preza pela vida em sua integralidade. O ser Krenak, assim como as percepções afrorreferenciadas e pretagógicas, reflete sobre a importância de nos sentirmos conectados com todos os seres vivos e não-vivos que existem no planeta, considerando-nos também como parte de um grande organismo onde todos(as) estão interligados e interdependentes na dança da vida como defendem também Adilbênia Machado e Sandra Petit *"não existe centralidade do ser humano e sim interconexão com a natureza e todo o cosmos".* (Machado; Petit, 2020, p. 26).

Bispo (2023) também chama atenção para essa conexão e nos convida a pensar sobre o pertencimento como uma postura ética de relação com o território e tudo que nele existe. *"E quando digo da relação de pertencimento com o quilombo, falo de uma relação com o ambiente como um todo, com os animais e as plantas"* (Bispo, 2023, p. 22). Assim, Bispo reforça a ideia de que quando nos desconectamos do nosso território, estamos nos afastando de nós mesmos(as), pois somos parte da própria natureza.

Esse conceito de saber viver, apresentado aqui pelas filosofias pretagógicas, do ser Krenak e do pertencimento defendido por Bispo, nos move para um conhecimento integrado, a partir de saberes ancestrais, presentes no cotidiano dos(as) educandos(as), que proporcionarão solidez na aprendizagem, interligando-nos uns aos outros(as). Assim, também pensamos em uma aprendizagem significativa, que extrapola a aula expositiva e promove aprendizado em todos os momentos vivenciados.

Estratégias pretagógicas motivadoras

Criamos uma estratégia pretagógica que batizamos de *Leitura PIPOCA* que, além de ser uma sigla (acrônimo) que traz o passo-a-passo da atividade, remete à dimensão lúdica da aprendizagem afrorreferenciada (*Quem não gosta de pipoca?* Risos), que faz as crianças se alegrarem

aprendendo, conforme o conceito operatório de transversalidade (no sentido de transitar entre sentimentos, emoções e cognições).

A sigla significa:

P-erceber
I-nteragir
P-erguntar
O-rganizar
C-ompartilhar
A-prender.

É uma prática desenvolvida em seis momentos que se intercomunicam, possibilitando a participação de todos(as) de acordo com seus conhecimentos.

- No primeiro momento, os(as) educandos(as) são conduzidos(as) a perceber com os olhos, com o coração, com a imaginação, com o corpo, o que há na escrita: tipos de letras, tipos de textos, imagens, cores, algo que esteja em destaque, etc.;
- O segundo momento é a interação com o texto, onde o(a) leitor(a) irá destacar as palavras ou frases que conseguem ler, trazer seus conhecimentos prévios e suas sensações sobre as descobertas iniciais da leitura;
- O terceiro momento diz respeito, às indagações sobre o texto: o que o texto irá tratar? O que irei aprender com essa leitura? Ou qualquer pergunta que queiram desvendar no decorrer da leitura;
- O quarto momento se refere a organizar as ideias. É o momento de fazermos a leitura oral, em voz alta;
- O quinto momento é o compartilhamento das impressões e conclusões sobre as indagações anteriores, dessa vez, constatadas pela leitura, e por último,
- O sexto momento é a aprendizagem, que promove a ampliação do repertório de conhecimentos sobre o que está sendo estudado.

Essa prática fez sucesso, pois levou os(as) educandos(as) a terem mais segurança na participação ativa e principalmente, saber sobre o que os textos estão tratando, pois não é somente uma leitura superficial, mas o aprofundamento de conhecimentos reais que englobam e valorizam os saberes prévios de cada participante, além da valorização da aprendizagem coletiva como um princípio de cuidar das pessoas para que os resultados venham gradativamente e continuamente.

Em uma das atividades que utilizamos o livro *Caminhos para a Cultura do Bem Viver*, de Ailton Krenak (2020), ele nos apresentou uma profunda

reflexão sobre a importância de preservar os bens naturais do planeta, de modo a proteger a própria vida humana e compreender a relação harmônica entre todas as espécies. Além do mais, para motivar os(as) educandos(as) com a esperança de aprender, a história do autor[1], com seu ativismo social em defesa da Mãe Terra e por ter se alfabetizado aos 18 anos de idade, como citado na obra, foi relevante para eles(as), no sentido que também podem se alfabetizar, mesmo fora dos limites etários estabelecidos socialmente.

Para compreender o planeta e os seres nele existente, é fundamental que conheçamos a nós mesmos(as). Essa prática foi possível por meio da *árvore dos afrossaberes*, onde dialogaram com suas próprias memórias e histórias de vida para a produção coletiva desse dispositivo pretagógico que proporcionou timidamente vozes representativas de seus sentimentos e conceitos sobre sua história.

A árvore dos afrossaberes proporcionou a identificação de alguns afrossaberes, como as avós negras, rezadeiras, costumes/valores da comunidade, ou outras pessoas referência em sua vida. Com essa atividade, eles(as) puderam falar sobre algo que os representou naquele momento. A comida sempre vem em primeiro lugar para eles(as), por isso, foi bem representada, o que relacionamos ao marcador *"sabores da minha infância, pratos, modos de comer e o valor da comida"* (Alves; Petit, 2015, p. 139).

Para conseguir melhores êxitos, pois como já foi citado anteriormente, eram pessoas de mentes agitadas, realizamos uma experiência meditativa com práticas de respiração consciente, meditação do *Eu Sou* e massagem nas mãos com óleos essenciais para o relaxamento e desbloqueio de energias, onde o medo e a insegurança deram lugar à confiança, ao empoderamento de si e a fluidez de ideias. Aqui encontramos inicialmente certa resistência e falta de confiança para fecharem os olhos, até que, em dado momento, todos(as) se deixaram levar pelo som da minha voz que expressava leveza, confiança em si e afirmações de empoderamento, embalados pela frequência sonora de 432Hz, indicada para foco nos estudos, desbloqueios emocionais e expansão da consciência. Essa atividade de tocar-lhes as mãos, sentirem as fragrâncias essenciais, se deixarem levar pela frequência sonora de desbloqueio da mente, virou rotina em todos os nossos encontros.

A música *Refloresta* de Gilberto Gil apresenta a necessidade do reflorestamento como ação urgente de preservação do planeta, incitando o combate ao desmatamento, como cita sua letra:

[1] **Ailton Krenak** foi alfabetizado aos 18 anos, organizou a *Aliança dos Povos da Floresta*, com comunidades ribeirinhas e indígenas na Amazônia, e contribuiu também para a criação da *União das Nações Indígenas* (Krenak, 2020, p. 32).

> *Manter em pé o que resta não basta/ Que alguém virá derrubar o que resta/ O jeito é convencer quem devasta/ A respeitar a floresta* (Gil, 2020).

A partir da letra dessa música, refletimos o que há de preservação e destruição natural na comunidade ou adjacência. Os resultados foram surpreendentes, pois os(as) educandos(as) relacionaram os conhecimentos do livro e da música às ações de seu cotidiano e percepções do contexto da sua comunidade. Apresentaram como exemplo a exploração dos recursos naturais nas adjacências da comunidade, como o caso de uma pedreira que está destruindo parte da serra e uma escavação em terreno para retirada de barro, provavelmente para usos industriais, mas citaram também lugares preservados na comunidade, como cachoeira, riachos, matas e árvores antigas.

Resultados do projeto de afroletramento

A partir desse momento, todos(as) começaram a se expressar com mais segurança e menos timidez, dizendo o que pensam, o que fazem e o que sentem. Infelizmente muitos depoimentos traziam os processos de rejeição que sofreram na escola, então, continuamos com outras práticas motivadoras lembrando sempre o quanto elas e eles são importantes e que têm valor para a Professora que os acompanha.

Inevitavelmente, construímos pontes, laços afetivos e relação de respeito, consideração, cooperação e amor. Essa experiência tem sido uma das melhores na nossa carreira profissional, porque transforma também nossas concepções de professora que vão se ampliando para o que realmente é importante na vida. Eles(as) nos ensinam muito!

O projeto segue seu curso porque os(as) educandos(as) não querem parar, mas em meados do semestre eles(as) perguntaram:

— *Tia, você é mesmo professora?* Respondemos que sim. Eles(as) justificaram:

— *Estamos querendo saber se você é professora daquelas que dão aula escrevendo na lousa.* Quando respondemos que sim, eles(as) indagaram:

— *E quando é que você vai dar aula para nós?* Explicamos que a nossa aula compreende tudo que vivenciamos, desde o momento que nos encontramos, nos abraçamos, comemos juntos(as), meditamos, lemos e escrevemos palavras ou produzimos cartazes, fazem parte do nosso processo de aprendizagem, que vai para além de fazer tarefas no caderno, não tem como não se emocionar!

Na perspectiva pretagógica, as interações são a chave para o desenvolvimento social, afetivo e, sobretudo, cognitivo. Trabalhamos juntos(as), compartilhando diálogos, interações e informações, considerando os saberes e fazeres da comunidade no processo de aprendizagem. Nas diversas experiências pretagógicas que tivemos até aqui, fomos desbloqueando gradativamente a participação ativa, no sentido da autonomia para falarem suas impressões sobre as temáticas estudadas, sempre trazendo relações com seu território, e essa prática tem ajudado no despertar de uma aprendizagem significativa.

As falas são bem marcantes, porque percebemos o grau de aprendizado que eles(as) têm desenvolvido quando expressam seus depoimentos sobre diversos assuntos que cruzam as temáticas em destaque, por exemplo:

— *Tia, eu sou um menino de terreiro!*

— *As professoras não gostam de mim porque eu não sei ler!*

— *Um dia, quando eu ia para casa, com um menino preto, ele estava com uma blusa preta e uma menina falou que ele estava sem blusa.*

— *Eu gosto da meditação, porque me deixa calmo e eu aprendo mais.*

— *Minha avó é mulher preta e rezadeira.*

Esses e muitos outros comentários mostram que eles(as) têm consciência crítica sobre o racismo, alguns aspectos das africanidades e estão desbloqueando os entraves que os(as) impediam de expandir suas aprendizagens na escola. Ter oportunidade para falar o que pensam, sentem e desejam é fundamental para a construção de uma educação antirracista, humanizada e para a vida.

Até a presente data, já realizamos muitas ações pedagógicas que contribuíram com o aprendizado dos(as) educandos(as). Porém, para este recorte apresentamos apenas uma atividade realizada com base no conceito operatório pertencimento, com o objetivo de propor reflexões relacionadas às experiências de vida dos(as) educandos(as), a partir do conceito de um ser planetário, ampliando a teoria pedagógica para o lugar social dos(as) participantes.

Trazendo o sentido do comer como congraçamento no quilombo

Uma outra experiência que queremos destacar aqui, faz parte da pesquisa de doutorado de *Cláudia Oliveira da Silva*, em andamento na *Escola de Ensino Médio Luzia Maria da Conceição*, localizada no quilombo *Três Irmãos* em *Croatá da Serra*/CE.

A experiência aqui descrita é um recorte de um dos encontros formativos realizados em abril de 2023, quando trabalhamos com professores(as), gestores(as) e comunidade a partir dos conceitos

operatórios ancestralidade e pertencimento, mas que terminou adentrando também o conceito operatório espiritualidade. Essa atividade teve como objetivo geral, compreender a importância de conhecer-se a partir de suas raízes ancestrais, valorizando-se enquanto pessoa humana que traz consigo marcas de histórias de vida dos(as) antepassados(as).

Iniciamos a partir da auto apresentação de modo a familiarizar as pessoas à importância de não esquecer quem são, em virtude de seus valores ancestrais e suas vivências comunitárias. Essa vivência proporcionou refletir em qual lugar de prioridade cada um(a) se coloca, levando a pensar em si mesmo como o(a) primeiro(a) a ser cuidado(a), não caracterizando o egocentrismo, mas reconhecendo o ser sagrado e espiritual que habita o planeta e que amar-se é, amar o cosmos e tudo que nele existe.

O ambiente foi logo preparado com elementos e alimentos para serem apreciados e degustados, a partir dessas vivências, complementadas pela leitura do conto queniano, *As Panquecas de Mama Panya*, Chamberlin (2005). Essa narrativa se passa no Quênia (país africano), onde *Mama Panya* e seu filho *Adika* vão ao mercado comprar farinha para fazer panquecas. Porém, *Mama* possui apenas duas moedas, que não dão para comprar uma grande quantidade de farinha. No entanto, *Adika* convida alegremente todos(as) os(as) amigos(as) que encontra pelo caminho para comer panquecas em sua casa. Apesar de temer que as panquecas não sejam suficientes, *Mama* não repreende *Adika* e prepara as panquecas com toda a farinha que comprou.

Quando os(as) convidados(as) chegam, cada um(a) vem trazendo um pouco de alimento (peixe, banana, leite, cardamomo, etc.) para incrementar a refeição, demonstrando solidariedade e espírito comunitário. Além da comida compartilhada também tocaram *Mbira,* dançaram e cantaram embaixo de um baobá.

O conto nos oportunizou caminharmos também pelo conceito de pertencimento, *"no caso aqui, afro, que engloba tanto as dimensões de parentesco como a ancestralidade propriamente cultural e a sua autoafirmação"* (Petit, 2015, p. 135). Também experienciamos o conceito da espiritualidade, mais especificamente na dimensão de oferenda, pois a *"atitude de aceitar, aprender a dar e também receber como agradecimento, dádiva, potência, reenergização, solidariedades, senso de coletividade e retroalimentação"* (reveja o quadro de conceitos operatórios) está muito presente na narrativa. *"É uma atitude e postura a ser vivida, sentida e repassada"* como afirmam Adilbênia Machado e Sandra Petit (2020). Esses conceitos permitiram muitas reflexões a respeito do aspecto de comunitarismo, cooperação, congraçamento, costumes e valores ancestrais.

Essa vivência possibilitou aos participantes compreenderem e refletirem sobre as ações coletivas que acontecem no território quilombola. Citaram por exemplo: o jejum na Semana Santa, onde todas as famílias

compartilham seus alimentos umas com as outras ou as safras agrícolas que são sempre divididas entre os(as) moradores(as), como forma de agradecer à prosperidade; além de reconhecer que essas ações são marcas afroancestrais, preservadas na comunidade.

O coletivo foi instigado a mapear seus marcadores das africanidades de modo individual, mas relacionando às memórias coletivas para em seguida produzirem a árvore dos afrossaberes comunitária. Aqui é importante que todos(as) se engajem, pois é o momento de descolonizar as mentes cristalizadas pelo eurocentrismo, pois a própria pessoa "garimpa" suas experiências afrorreferenciadas ao longo de sua vida para ajudar-lhe a construir outros olhares sobre África e sua influência em nossa vida.

Para ampliar os conhecimentos também foram apresentados dois vídeos, *Comida que alimenta*[2] e *Alimentação escolar para povos e comunidades tradicionais*[3]. Esses curtas-metragens possibilitaram um diálogo coerente sobre currículo de escola quilombola, a partir dos valores percebido em todas as discussões realizadas, configurando um currículo completo, desde o acolhimento humanizado e ético, alimentação que respeita a cultura alimentar de cada povo, os saberes transmitidos por gerações e as impressões afrorreferenciadas nas vivências, costumes e tradições quilombolas.

Conclusão

O projeto afroletramento chegou para os(as) educandos(as) no momento em que estavam precisando de um apoio pedagógico extra para desenvolverem a leitura, escrita e criticidade. Além do mais, a escuta valorativa, o incentivo à autonomia, a valorização de cada pessoa e os trabalhos em equipes levaram a desbloqueios mentais de forma gradativa e contínua.

Hoje, todos(as) já leem pequenos textos e quando rememoramos o início do ano letivo (2024), é muito gratificante vê-los(as) envolvidos(as) em seus próprios avanços, mesmo não tendo o apoio das instituições (escola e família), pois estas ainda agem de modo desacreditado.

Os(as) educandos(as) estão encontrando forças no amor do nosso grupo para não potencializar palavras, olhares e gestos pouco esperançosos! Essa é uma conquista especialmente de cada um(a), que abriu seu coração para aprender, mesmo diante dos desafios que ainda temos que superar gradativamente.

A Pretagogia tem esse papel de valorizar diálogos interativos, vozes silenciadas, experiências de vida e esses aspectos presentes em uma

[2] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=z6xAkNPV3QI&t=2s

[3] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1Ra-8IEvjqY&t=3s

pedagogia, tende a fortalecer o pertencimento, a visão sobre espiritualidade e fomentar o crescimento intelectual, humano e crítico. A leitura PIPOCA foi um achado fundamental, já que não dispomos de receitas prontas, nem métodos acabados em si. Proporcionar outro modo de leitura, mais interativo, que se utiliza de diversos sentidos, até mesmo os pouco explorados nas salas de aula. Normalmente usamos a visão e audição, mas utilizar-se de outros sentidos capazes de aguçar a percepção, o equilíbrio e as sensações impactou diretamente os(as) participantes, pois já estão condicionados(as) a darem respostas pré-estabelecidas, dentro de um contexto escolar padronizado.

Já no quilombo as ações pedagógicas à luz da Pretagogia dão conta desses aspectos, pois é necessário que cada professor(a)/educador(a) vivencie a busca de suas próprias africanidades, em uma viagem interior em busca de marcadores e afrossaberes que potencialize o reconhecimento das suas heranças afrorreferenciadas.

Em suma, é de uma Educação do sensível que precisamos que nos conecte de forma espiritual entre nós humanos e também junto a todos os demais seres do planeta e ancestrais, quer sejam vivos ou mortos. Muitos desafios a realizarmos na escola e universidade que temos hoje no Brasil, onde até então pouco se considera a dimensão do afeto, do coletivo e do compartilhamento com todos os seres.

As três Mestras que trouxemos nesse artigo como inspirações para a Pretagogia convergem na necessidade de assumirmos posturas mais espiritualizadas, no sentido ético-estético da palavra, para além de professar uma determinada religião.

A Pretagogia tem dado cada vez mais atenção ao fortalecimento desses valores das cosmopercepções africanas, nem sempre de forma tão completa e profunda quanto sugerem as Mestras citadas, mas lutando dentro do espaço ainda estreito que a maioria das escolas, Secretarias de Educação e cursos universitários oferecem, temos tido resultados muito significativos que nos mantêm animadas e esperançosas de um dia mudarmos essa sociedade tão preconceituosa e egocêntrica, para um lugar do bem viver, inspirado por espiritualidades ancestrais mais generosas e afetuosas, onde intuição, cognição, imaginação, criação, sensibilidade, cuidado, corporeidade e carinho possam ir de mãos dadas com e educação escolar.

Acreditamos!

Referências

BISPO dos Santos, Antônio (2023). *A terra dá, a terra quer*. São Paulo, Ubu Editora/ PISEAGRAMA.

CHAMBERLIN, Mary & CHAMBERLIN, Rich (2005). *As panquecas de Mama Panya.* Primeira edição. Tradução: Cláudia Ribeiro Mesquita. Barefoot Books, Ltd, SM Educação.

FARIAS, Kellynia & PETIT, Sandra (2015). "Pretagogia, pertencimento afro e os marcadores das africanidades: conexões entre corpos e árvores afroancestrais". In: ALVES, Maria Kellynia; MACHADO, Adilbênia & PETIT, Sandra (Org.) Memórias de Baobá II. Fortaleza, Imprece.

KRENAK, Ailton (2020). *Caminhos para cultura do bem viver***.** Org. Bruno Maia. Disponível em: www.culturadobemviver.org

MACHADO, Adilbênia Freire & PETIT, Sandra Haydée (2020). "Filosofia africana para afrorreferenciar o currículo e o pertencimento". *Revista Exitus*, Santarém/PA, Vol. 10: 01-31.

MACHADO, Vanda (2019). *Irê Ayó: uma epistemologia afro-brasileira*. Salvador, EDUFBA.

PETIT, Sandra Haydée (2015). *Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral.* Contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza, EdUECE.

SOMÉ, Sobonfu (2023). Acolhendo o Espírito: ensinamentos ancestrais africanos na celebração dos recém-nascidos e da comunidade. Diáspora Africana. Editora Filhos da África.

TRINDADE Azoilda Loretto da (2005). "Valores afro-brasileiros na Educação Infantil" In: BRASIL. *Valores afro-brasileiros na Educação. Boletim 22.* Brasília, TVESCOLA/MEC, Novembro. Disponível em: https://culturamess.wordpress.com/wpcontent/uploads/2012/01/valoresafrobrasileiros.pdf
Acesso em: 10/09/2024.

_____ (2010) "Valores civilizatórios afro-brasileiros e educação infantil: uma contribuição brasileira". In: BRANDÃO, Ana Paula & TRINDADE Azoilda Loretto da (Orgs). *Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres.* Rio de Janeiro, Fundação Roberto Marinho: 11-15.

Sobre as Autoras

Sandra Haydée Petit, de origem caribenha (mãe cubana e pai haitiano), mãe de Kanyin (quem traz a benção), Doutora em Ciências da Educação pela Paris

VIII, é Professora da Faculdade de Educação da *Universidade Federal do Ceará*, Coordenadora do NACE (*Núcleo das Africanidades Cearenses*). Com trajetória em Sociopoética e Educação Popular, se dedica há 24 anos a ERER (Educação para as Relações Étnico-Raciais), tendo como subáreas de estudo e atuação: Africanidades, Cosmopercepções Africanas, Oralidade Africana, Pedagogias Afrorreferenciadas (*Pretagogia*), Corpo-Dança Afroancestral, Corpo-Memória e Senso Afrocomunitário. Autora do livro *Pretagogia: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Africana na Formação de Professoras e Professores* (EDUECE 2015 & NANDYALA 2019) e do infanto-juvenil *A extraordinária história do semeador de baobás*, ilustrado por Maria Kellynia Faria Alves (Expressão Gráfica 2017). Dança, corre, cultua *Oxum* (águas doces), *Oxoguian* e seu *Inhame*, adora cozinhar, ama a vida e ama as pessoas que também amam, as crianças, o mar e a lua. Agradece a Ancestralidade pelas citadas dádivas.

Cláudia de Oliveira da Silva, mais conhecida como *Cláudia Quilombola*. Mulher nascida no chão do *Quilombo da Serra do Juá*, mãe, pedagoga, artesã, ativista social e terapeuta holística em desenvolvimento. Mestra e doutoranda em Educação pela *Universidade Federal do Ceará* (UFC). Especialista em Formação de Professores de Quilombo (UFC) e em Antropologia pela *Faculdade Futura*. Sou professora efetiva da *Prefeitura Municipal de Caucaia*/CE e membro do *Núcleo das Africanidades Cearenses* (NACE — UFC).

rodas de saberes e formação: uma inspiração afro-brasileira para a educação

knowledge circles and instructing: an afro-brazilian inspiration for education

Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus
Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas
Programa de Pós-Graduação em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas
Programa Interdisciplinar de Extensão Cultura e Negritude
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – Salvador, BA
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2223-0945

Cláudio Orlando Costa do Nascimento
Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – Salvador, BA
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7443-8783
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14218257

Resumo: Este trabalho parte do princípio de que os sonhos têm sujeitos e contextos, dimensões geo-históricas, temporais e relacionais. Sonha-se e vive-se em movimento espiralar, no qual presente-passado-futuro-ancestral, intenção-gesto-movimento, em tudo se comunicam. Essa descrição nos remete a uma trama complexa vivenciada como indissociável no ensino-pesquisa-extensão universitários, constituído por meio de um dispositivo que denominamos de *Rodas de Saberes e Formação* (RSF), como política de Currículo e Formação em espaços comunitários e institucionais de Educação, ou seja, da vida vivida em comunidades, sejam elas universitárias e/ou escolares, mas sobretudo, nos espaços-territórios de aprendizagem. Falaremos a partir de um deles, o Recôncavo da Bahia, onde foi implantada a *Universidade Federal do Recôncavo da Bahia* (UFRB), em 2005.

Palavras-chave: (1) Roda de saberes; (2) Formação Cultural; (3) Territórios de aprendizagem; (4) Currículo; (5) Recôncavo da Bahia.

Abstract: This work assumes that dreams have subjects and contexts, geohistorical, temporal and relational dimensions. Dreams experienced and lived in spiral movement, in which present-past-future-ancestor, intention-gesture-movement inter-communicate. This conception leads to a complex instruction experience model, which is inseparable of the teaching-research-extension academic activities that we call *Knowledge Circles and Instructing* (RSF in Portuguese), meaning a community and institutional Curriculum and Training policy for educational spaces, such as universities, schools or any other kind of learning spaces-territories. This approach has been adopted at the *Federal University of Recôncavo da Bahia* (UFRB) since 2005.

Keywords: (1) Knowledge circles; (2) Cultural instruction; (3) Learning spaces; (4) Curricula; (5) *Recôncavo da Bahia*.

Para entrar na roda...

Iniciamos essa escrita buscando refletir sobre o enunciado que dá origem à obra que reúne um conjunto de autoras e autores, que são pesquisadoras/es e ativistas da Educação Antirracista, e das várias frentes de atuação das pessoas negras em movimento. A convocação que recebemos e à qual atendemos com a positividade do sim, é afirmativa:

— *Nós temos um sonho!*

Esse sonho de igualdade, de liberdade e amoroso convívio que nos move, nos interpela diariamente nessa ciranda da vida. Viver o sonho é a um só tempo, experimentar a emoção dessa construção intangível, alimentar-se das suas lembranças, e acreditar nas vozes que ecoam através da expansão de nossa sensibilidade e transcendência. O sonho é sinal. Diante de múltiplas possibilidades de listarmos nossos sonhos, optamos por entrar nesse sonho coletivo, como se faz ao entrar nas rodas celebrativas da cultura afro-brasileira. Estamos no Recôncavo da Bahia, e aqui, aceita-se a "umbigada", que chama para o bailado do enredar coletivo.

Abordaremos nesse texto nuances da Educação e Cultura como áreas abrangentes, que incluem histórias de vida, experiências, saberes/fazeres como ciência e conhecimento, subjetividades, identidades e diversidades nos contextos da formação cultural e acadêmica.

Ao realizarmos essa escolha, acrescentamos de imediato que o sonho tem sujeitos e contextos, dimensões geo-históricas, temporais e relacionais. Sonha-se no movimento espiralar, como o entende Leda Maria Martins (2021), no qual presente-passado-futuro-ancestral, intenção-gesto-movimento, em tudo se comunicam. Essa descrição nos remeteu a uma trama complexa vivenciada como indissociável no ensino-pesquisa-extensão universitários, no seu entrelace incontornável com as Políticas Afirmativas, constituído por meio de um dispositivo que denominamos de *Rodas de Saberes e Formação* (RSF), como política de Currículo e Formação em espaços comunitários e institucionais de Educação, ou seja, da vida vivida em comunidades, sejam elas universitárias e/ou escolares, mas sobretudo, nos espaços-territórios de aprendizagem. Falaremos a partir de um deles, o Recôncavo da Bahia, onde foi implantada a *Universidade Federal do Recôncavo da Bahia* (UFRB), em 2005.

Aqui, faz-se necessário apresentar, minimamente, o Recôncavo como um *território de identidade*, que preserva referências históricas e culturais originárias e descendentes dos povos indígenas, africanos e de europeus. O Professor Walter Fraga Filho (2010) faz a seguinte descrição:

> *... os Indígenas contribuíram profundamente para a formação Cultural do Recôncavo. Traços da Cultura Indígena estão presentes nos hábitos alimentares, na religiosidade e nos costumes. Nomes como Muritiba, Murutuba, Capivari, Paraguaçu, Iguape, ainda hoje*

> *identificam a topografia local. Mais tarde, chegaram os Africanos. (...) Para aqui vieram povos da África Centro-Ocidental genericamente chamados de Congos, Angolas, Cabindas e Benguelas. Do norte da África, sobretudo da região de Golfo do Benim, vieram os Iorubás (também chamados de Nagôs), Haussás, Jêjes, Tapas e outros (...) Em fins do século XIX, os Africanos e seus descendentes já representavam a maioria da população do Recôncavo, quase setenta por cento da população local era negra e mestiça. Parte significativa dessa população negro-mestiça ainda vivia a experiência da escravidão. Mas a despeito da escravidão e das desigualdades sociais, os Africanos e seus descendentes tiveram papel fundamental na moldagem cultural do Recôncavo. As memórias da África marcariam para sempre a musicalidade, os sentimentos, a forma de vestir, alimentar-se, divertir-se, de criar os filhos, de celebrar a vida e lidar com a morte (...) Foi nessa Região de encontro de diferentes povos Africanos, Indígenas (...) A diversidade desse encontro nem sempre amistoso ainda hoje está presente nas formas de viver e crer das populações locais* (FRAGA 2010: 3).

No contexto de implantação dessa universidade, nascida dos sonhos e anseios do povo do Recôncavo, os projetos político-pedagógicos, os referenciais curriculares dos cursos, as políticas e as práticas de formação, emergiram da compreensão de que o território do Recôncavo, as pessoas, suas histórias de vida e formação, suas culturas, deviam forjar as metodologias de ensino, de pesquisa e extensão, ao tempo em que a construção dos conhecimentos, as epistemologias que ali se comunicariam, teriam como propósitos promover equidade, reparação e justiça, pela via da Educação.

As questões das desigualdades de raça, gênero, econômicas, territoriais, com as quais o povo do Recôncavo tem se debatido, ao longo de séculos, e de sucessivas gerações, passava a ter um elemento novo a girar, que era a inserção proposital de processos de descolonização do conhecimento, e de combate à hegemonia aviltante dos conhecimentos e tecnologias eurocentrados.

Consideramos possível afirmar que no projeto político que é a Educação, é viável ter outras formas de construir e fazer circular conhecimentos, tecnologias e ciência. E que, no Recôncavo, esse ser-fazer da construção do conhecimento é etnicorracialmente referenciado.

É assim que evocamos os aportes individuais e coletivos do pertencimento negro como fatores de formação cultural (ALVES e NASCIMENTO, 2016), de emancipação, como referências nas pesquisas sobre as histórias de vida, a memória, a experiência, os espaços de trabalho, moradia, lazer, das vivências religiosas de matrizes africanas e dos povos originários, a relação com a ancestralidade são elementos de formação das

diversidades e da equidade dos conhecimentos, e suas relações de poder. Dessa maneira os sonhos, individuais e coletivos instituem realidades.

A roda como concretização de princípios

No Recôncavo da Bahia muito do que se organiza no cotidiano, se faz no girar das rodas e na experiência da coletividade. As rodas ancestrais da capoeira, dos *xirês*, das giras nas religiões de matrizes africanas, no samba das celebrações e resistência, nas rodas familiares ao redor da confraternização das comidas compartilhadas, das conversas, geradoras de múltiplas c*ircularidades culturais*, que ora, agenciam-se mutuamente, ora constroem identidades próprias e singularidades.

Nos valemos da roda, do círculo, como o que não tem começo, nem fim; que se comunica constantemente; cria-se, desenvolve-se e recria-se, incessantemente, como nossa referência generativa. Nela juntam-se sujeitos culturais, seus corpos, pensamentos, elementos estéticos, poéticos e imagéticos. Estão todos eles no imaginário, na cosmovisão, nas cosmo-percepções, na religiosidade e nas expressões e filosofias afro-brasileiras.

> *... a roda é uma forma por excelência da manifestação africana. Se universal, encontra-se plena na troca de vitalidade pelo círculo. Não deixando de expressar hierarquias e guias, a roda permite às visitas se comunicarem com todos os outros olhos, e põe num mesmo nível, sem degraus ou patamares, os participantes de um ritual. É comunitária por excelência e encontra o recôndito do ser humano* (ROSA 2019: 83).

Compreendemos as rodas como uma construção situada a-temporalmente, historicamente contextualizada, um patrimônio cultural dos povos, e buscamos integrá-las às práticas da Educação, tomando-as como inspiração para a elaboração de um dispositivo pedagógico-curricular. As *Rodas de Saberes e Formação (RSF)* destacam os múltiplos saberes em dialogia, e sua influência nos processos formativos, com base nas seguintes referências e implicações:

- As RSF, como um dispositivo produzido a partir das inspirações e práticas culturais do território do Recôncavo, a exemplo: das rodas de capoeira, de samba, de Candomblé, dentre outras. Concebidas como *"etnométodos"*, produzidos coletivamente, através de saberes, expressões e partilhas socioculturais, compreendem políticas e práticas, interdependentes e complementares, de pesquisa, currículo e ações afirmativas. Essa perspectiva compreende as *Vivências de Investigação Cultural (Jesus, 2007)*, que buscam conhecer as tradições, as histórias orais, as representações artísticas,

experimentar as vivências lúdicas, os hábitos e costumes tradicionais da região, perscrutando a penetração de cada um desses aspectos nos processos formativos, conforme as narrativas dos sujeitos, relativas às trajetórias e experiências nas famílias, nas ações cotidianas individuais, nas escolas, e nas relações interpessoais entre os/as estudantes, identificando aspectos étnico-raciais dessas heranças culturais, e sua relevância para a constituição das identidades pessoais/profissionais. Estuda-se assim, a partir da experiência individual e sua abrangência relacional, a constituição e a presença da cultura popular socializada e, etnicorracialmente demarcada, no processo de subjetivação, de formação e de Educação institucionalizada;

- As RSF como dispositivo que integra referenciais geo-históricos, sócio-políticos, artísticos e culturais, como elementos presentes na pesquisa e na formação que incluem fontes (auto)biográficas individuais e coletivizadas;
- As RSF como referenciais epistemológicos e metodológicos que integram narrativas sobre os saberes populares da cultura, a mutirreferencialidade, a complexidade, o currículo, o multiculturalismo, a justiça cognitiva, que buscam promover o diálogo presencial e virtual, da diversidade nos espaços formativos;
- As RSF como produção de narrativas: ensaios escritos e/ou oralizados, de documentação (auto)biográfica pessoal e/ou coletiva, utilizando diversas linguagens, conforme as possibilidades e intencionalidade da pesquisa e da formação. Esta abordagem necessita da observação rigorosa, crítica e eticamente articulada com aspectos relativos ao contexto, à conjuntura e aos aspectos institucionais, implicando dialogia, reflexividade, tensionamento entre o instituído-instituinte, questões que se relacionam à identidade e poder;
- As RSF como dispositivo pedagógico-acadêmico, voltadas para o ensino, a pesquisa e a extensão, bem como, para a compreensão dos processos de subjetivação da formação identitária dos sujeitos; da formação do "sujeito-ator-autor", para promover a tessitura de saberes entre a universidade e os espaços comunitários, através de ações emancipatórias voltadas para o debate em prol da diversidade e das ações afirmativas, e
- As RSF como dispositivos curriculares que tratam do reconhecimento dos percursos formativos, das vivências, das memórias, e das experiências presentes nas itinerâncias individuais, que podem se configurar em "atos de currículo", conforme indica Roberto Sidnei Macedo, nas trajetórias de formação, trabalho e profissionalização dos sujeitos, uma vez que integram relatos e produzem novas epistemologias sociais, e de forma dialógica, solidária e mutualista,

constituem ações que realçam a sua inerente processualidade criativa, sua instituinte materialidade, mais ainda, e acima de tudo, a responsabilização/*participatividade*.

As *Rodas de Saberes e Formação* tem por objetivos: realizar atividades, fomentar discussões e reflexões relacionadas às políticas e práticas de ações afirmativas que expressassem as formas de resistências, reações e re-existências das populações negras no Recôncavo, reunindo pessoas, comunidades e instituições, em práticas de horizontalidade e mutualidade, para a construção de alternativas e estabelecimento de uma cidadania comprometida com a promoção da igualdade racial, e da inclusão social na região.

As *Rodas de Saberes*, como as RSF inicialmente foram denominadas, constituíram-se como uma tecnologia educativa construída no âmbito do *Programa Conexões de Saberes: Diálogos entre a Universidade e as Comunidades Populares* - UFRB (em parceria com SECAD/MEC). Destacamos como ações primordiais das RS, a formação realizada junto aos estudantes universitários de origem popular, oriundos de escolas públicas, que ingressaram no Ensino Superior, mediante o sistema de reserva de vagas, através do qual também declararam seu pertencimento étnico-racial.

A partir da elaboração dos textos autobiográficos dos/as estudantes que integravam o grupo, percebemos a potencialidade das RS como estratégia metodológica que favorecia a condição protagonista dos/as estudantes, ao tempo em que se voltava para a ampliação das relações, do acolhimento e da mútua responsabilização entre eles/as estudantes, e com a Universidade, a Região, e as *Comunidades Populares do Recôncavo*, buscando fazer conexões de saberes, de experiências e fazeres nesses cenários.

Essa experiência foi ampliada, como metodologia interativa, a partir do protagonismo dos/as participantes do programa, com o propósito de conjugar as ações de formação acadêmica às políticas de permanência e de extensão, através de parcerias com escolas públicas do Ensino Médio, nas cidades onde se situam os *campi* da UFRB, a saber: Amargosa, Santo Antônio de Jesus, Cruz das Almas, Cachoeira e Santo Amaro da Purificação.

Como fruto dessa experiência extensionista, com denso caráter formacional, elaboramos o *Caderno Pedagógico* (2008), que se destinou à execução do projeto nas escolas públicas, no que se referia à implantação da Lei Federal Nº 10.639/2003, que instituiu a inclusão no currículo das escolas da Educação Básica da temática História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (BRASIL 2003).

Os textos que compõem o livro favoreceram nas RS, a discussão sobre alguns referenciais que orientam as políticas e práticas curriculares, em relação aos estudos multiculturais, ao tempo em que propiciaram às/aos

estudantes, através da releitura de suas histórias de vida, a reflexão sobre os seus processos identitários, sobretudo, os concernentes às relações étnico-raciais, e à compreensão do lugar da etnicidade nas vivências e experiências das formações discentes.

O *Caderno Pedagógico*, seus temas, conteúdos e atividades sugeridas contribuíram para o aprofundamento da formação protagonista dos/as jovens do Recôncavo, para o conhecimento da política de ingresso e permanência no Ensino Superior, para a formação dos estudantes, tanto quanto para o diálogo e fortalecimento dos vínculos entre as instituições acadêmicas, as escolas de Ensino Médio e as comunidades regionais do Recôncavo, ao tempo em que corroboraram as políticas em prol da democratização do acesso e permanência dos/as estudantes de origem popular no Ensino Superior.

Foi nesse contexto de formação ética e cultural que se institui a concepção das rodas culturais do Recôncavo como uma epistemologia social do povo negro da região, como o melhor método de construção coletiva de conhecimento e formação. No esteio desse amplo debate institucional, instituiu-se na UFRB, o *Fórum 20 de Novembro*, que visa a promoção da igualdade racial e a inclusão social no Recôncavo. Ao buscarmos a representação desse nascimento, foi nas imagens e inspirações das Rodas de capoeira, de samba, de Candomblé, que se compôs o anúncio do *Fórum Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social do Recôncavo*.

Fórum Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social do Recôncavo
Rodas nos Centros - Logomarca

Fonte: Pró-reitora de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis PROPAAE-UFRB (2010).

As RSF, portanto, nascem intrinsecamente conectada com as Políticas Afirmativas, que são tidas como referenciais constitutivos do pensar e agir, assumidas como pautas curriculantes, político-pedagógicas, sobretudo, pela possibilidade de contribuir para a superação das formas conservadoras e discriminatórias, no que tange às questões raciais, e outras práticas excludentes, relativas a gênero, sexualidade, direitos geracionais, religiosidade, e de classe social.

Nesta perspectiva, as *Rodas de Saberes e Formação* são também abordagens metodológicas coletivas, participativas/ativas (ALMEIDA 2017), possibilitando compreensões complexas e multirreferenciais das realidades e fenômenos enfocados, ao permitir conexões de saberes acadêmicos e tradicionais, através de uma abordagem horizontalizada que possibilita relações de interdependências e complementaridades, e que fomentam o seu potencial formador, através de ações interrelacionais. Este é o caso da elaboração de autobiografias e documentação biográfica, através das quais, sobre a égide das narrativas da memória, elaboram-se ponderações sobre a cultura e a sociedade, sobre negritude e identidade étnico-racial e suas relações e contextos.

As narrativas de histórias de vida são um argumento das RSF para possibilitar às/aos estudantes uma reflexão entre o pensado, o vivido e o que se projeta diante de suas tradições familiares e sociais, e que se conecta à coletividade. São as vivências que promovem uma reflexão acerca dos diálogos e das condições protagonistas de estudantes e atores/atrizes sociais, na criação de realidades socioculturais, reinvenções das tradições, saberes e sentidos identitários, entendidos sob recortes territoriais, de raça, de gênero e trazidos para o diálogo formativo institucionalizado (JESUS & NASCIMENTO 2012).

São experiências que oportunizam a invenção de si a partir das memórias do povo, do seu lugar, das famílias, dos grupos culturais e comunitários, uma espécie de subjetivação do que é visto pelos olhos que passeiam pelas cenas do vivido, e no silêncio que expressa sofrimento, medo e angústia, mas também autenticidade, superação e (re)criação.

Nas *Rodas de Saberes e Formação* promove-se o diálogo circular com bases teóricas, mas também com vivências culturais que emergem das histórias de vida dos sujeitos culturais, que se conectam no processo-ato de (auto)formação. A convergência das RSF e das abordagens (auto)biográficas busca assegurar a inclusão das narrativas de estudantes de origem popular, dos/as mestres/as e atores/atrizes culturais do Recôncavo no currículo universitário, potencializando assim, compreensões significativas em relação aos saberes que formam, estes saberes do território, as implicações, mediações culturais, presentes nas experiências produzidas localmente.

Como em uma grande roda de capoeira, as RSF constituem-se como um ato que visa ao desenvolvimento maior da consciência de si, como sujeito cultural, constituído de uma história coletiva, que precisa ser analisada em suas múltiplas dimensões: biológica, psicológica, social, ética, estética e existencial.

Desse modo, fomenta o protagonismo, a participação e o desenvolvimento da responsabilidade político-social em cada indivíduo. Este dispositivo prevê a horizontalidade e a circularidade dos saberes conectados às práticas e vivências dos sujeitos, e das coletividades de conhecimento. É a metodologia de construção de conhecimento e de sua socialização que buscamos utilizar para realizar a circulação dos saberes, a epistemologia nas/das Rodas.

As *Rodas de Saberes e Formação* e o *Cultura e Negritude*

No contexto da utilização das *Rodas de Saberes e Formação*, em novembro de 2013, surgiu um evento sócio-artístico e acadêmico cultural, intitulado *Cultura e Negritude*, e foi a primeira atividade de pesquisa-extensão-formação realizada no recém-criado *Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas* (CECULT/UFRB), campus de Santo Amaro da Purificação, no Recôncavo da Bahia.

A concepção e realização do evento obedeceram às Histórias e culturas de matrizes africanas, do sagrado, dos antepassados, do tradicional, da ancestralidade no território do Recôncavo. A RSF fez um chamado, uma convocação com o propósito de pedir licença e tomar benção para entrar na roda daquele outro lugar. O *I Cultura e Negritude* disse:

— *Agô, Motumbá, Mucuiu, Kolofé!*

Uma reverência de quem chega de forma respeitosa e saúda, pedindo permissão para entrar.

O processo de realização do evento tomou como referências as pluriversidades integrativas das comunidades acadêmica e sociocultural de Santo Amaro, uma cidade na qual, ao longo de sua História, se desenvolveram fortes laços entre as manifestações culturais populares, as religiosidades de matrizes africanas e cristãs e a cena artístico-cultural.

Esse modo compartilhado e dialógico de fazer em horizontalidade, já havia sido exercitado desde o processo de escuta e audiência pública para a definição e elaboração do projeto político-pedagógico do centro santamarense da UFRB, através do projeto *"Sotaques do Recôncavo"*, uma itinerância pelos rincões da cidade e municípios vizinhos, que visava dar ouvidos a toda a polifonia de haveres culturais, anseios sociais e desejos de realização pessoal, que giravam em torno da implantação de um campus da *Universidade Federal do Recôncavo*, naquela cidade que se orgulhava de ter, ainda em 1822, registrado na histórica *Ata da Vereação de 14 de julho*,

que declarava a independência do Brasil do jugo português, a reivindicação de implantação do Ensino Superior no Brasil.

Essa perspectiva de reconhecimento e consideração, que assegura a legitimidade conferida pelos próprios sujeitos culturais às experiências, como dispositivos étnico-formacionais, reafirmou o compromisso da UFRB com as políticas afirmativas, compreendidas em seu amplo espectro, mas em especial, ao que corresponde à implantação e difusão de tecnologias e produtos educacionais vinculados às Leis Nos 10.639/2003 e 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História da África, da Cultura Afro-Brasileira e dos Povos Indígenas nos currículos.

O evento *Cultura e Negritude* é realizado anualmente no mês de maio e acontece de forma ininterrupta desde 2013. Transformou-se em um Programa Interdisciplinar de Extensão que agrega projetos de extensão e pesquisa de 13 docentes, estudantes de graduação e pós-graduação da UFRB.

Fonte: Pró-reitora de Políticas Afirmativas Assuntos Estudantis - PROPAAE-UFRB

O *Cultura e Negritude* firmou as RSF como metodologia de acontecimento, que através da sua prática itinerante em escolas municipais e estaduais, em praças públicas, na feira e no mercado municipal, em comunidades quilombolas e ribeirinhas, em comunidades religiosas de matrizes africanas, nas redes sociais e na TV UFRB, assim como no campus da universidade e na Câmara Municipal da cidade de Santo Amaro, afirmou as diretrizes associadas à forma de fazer na horizontalidade mutualista das Rodas.

O evento também afirmou essa metodologia associada às pautas de expansão e democratização da Educação no país, a ampliação do acesso, da permanência e da pós-permanência de estudantes egressos da rede pública e optantes da política de reserva de vagas no Ensino Superior, conjugados da forma mais conscienciosa e equânime possível, à ciência e aos conhecimento locais, aos saberes, aos fazeres, às concepções forjadas conforme as experiências, e às vivências dos sujeitos do lugar, em uma perspectiva do diálogo intercultural, do fazer interdisciplinar da cultura, suas linguagens e tecnologias.

Assumir um projeto de formação nesses termos implica em reconhecer, valorizar, priorizar, respeitar a legitimidade de segmentos culturais, que ao longo da História da construção das relações socioculturais, e do processo educacional formou "ocultados" e "invisibilizados". Assume-se assim, práticas outras que operam em desfavor da manutenção de uma lógica ocidental, anteriormente hegemônica, que priorizou um modelo único de ser humano, de civilidade, de convívio e de cultura.

Nesse contexto de Educação institucional, os vieses de currículo e formação baseiam-se nas experiências e saberes sócio-artístico e culturais dos/as estudantes, de suas comunidades de origem, nas memórias locais, no patrimônio cultural imaterial-material, o que implica em uma formação cultural em prol da diversidade, que se faz reparatória e emancipadora.

É assim que no contexto da formação cultural desenvolvida através do dispositivo formacional do *Cultura e Negritude*, nas *Rodas de Saberes e Formação*, promovem-se as subjetividades, outras identidades, que por meio de narrativas culturais e educacionais autorizadas, integram linguagens engajadas na vida-vivida localmente, constitutivas e instituintes de sentidos de esperança, liberdade, democracia, ingredientes de uma civilidade movente, que admite fluxos, contrafluxos e refluxos.

Um modo de transitar no mundo que contém uma expressão de mutualidade e organização flexível e com grande espectro de possibilidade de amplitudes diversas.

"Ô Gira, deixa a gira, girar"!

As cidades do Recôncavo da Bahia, com sua diversidade étnica e cultural, notadamente marcada pela presença negra, caracterizaram-se por constituírem sociedades nas quais a miríade de aspectos da diversidade tornou-as um manancial inesgotável de inspiração e produção sociocultural.

É la que ocorre o *Bembé do Mercado*, o *Nego Fugido* (Santo Amaro), a *Irmandade da Boa Morte*, a *Festa da Ajuda* (Cachoeira), *As Caretas do Mingau*, a *Marujada* e as *Cheganças* (Saubara), o *Lindro Amor* (São Francisco do Conde), o *Samba-chula*, o Samba de Roda, os cantos de trabalho, nos quilombos, nas roças, nas esteiras, nas marés de rio e mar.

Todo esse inspirador e influente patrimônio cultural, manifesto também em vários setores e segmentos das Artes e da Cultura, tem um profundo valor agregador na Região, e para além de suas fronteiras. Faz a própria Bahia se ver inteira nesse espelho multifacetado, dada a sua capacidade criativa e dinamicidade, que além de tudo, ao abrir as rodas e convidar a todos para nelas entrar, oferece o desfrutar estético, mas também a

> *... receptividade intelectual, a abertura política e amplos estímulos sociais e culturais, e também possibilidades de desenvolvimento econômico que atrai pessoas e empreendimentos que fomentam inclusão, mobilidade social e inovação* (JESUS & NASCIMENTO 2012: 57).

Pode ser a pequena roda da ciranda infantil, na qual se gira alegremente, só para sorrir e brincar, ou o inescrutável *xirê* das rodas espirituais que conectam mundos. Em um ou no outro, estão nas rodas as possibilidades de aproximação, de conexão, de aprendizado e transcendência.

Vamos deixar a gira girar, como ato, como método, como criação e inventividade, fazendo do cotidiano esse *continuum* criador e generativo que faz emergirem outras sensibilidades e sentidos para as existências, em sua diversidade.

Estamos gingando na luta antirracista, aprendendo na roda da vida também como poesia libertadora, como nos ensina *Vanda Machado*.

Referências

ALVES, Rita de Cássia Dias Pereira, NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do. Formação Cultural: sentidos epistemológicos e políticos. Cruz das Almas, EDUFRB, Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

ALMEIDA, André Luiz Maciel (2017). *"Rodas de Saberes e Formação e as metodologias ativas no ambiente virtual de aprendizagem da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia".* Dissertação de Mestrado. PPGEISU/UFBA, Salvador: 151.

JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira; NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa & GUSMÃO, Palmira Magaly dos Passos (2008). "Diálogos entre a UFRB, as escolas de ensino médio e as comunidades populares do Recôncavo". *Coleção Caderno Pedagógico,* 01 - Série Currículo e Formação. Cruz das almas, Ba, UFRB.

JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira & NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa (2012a). "Pesquisa, currículo e ações afirmativas - Rodas de Saberes e Formação: um estudo de caso". In: SANTOS, Edméa Oliveira dos (Org.). *Currículos: teorias e práticas.* Rio de Janeiro, LTC.

_____ (2012b). *Para fazer conexões — universidade - ações afirmativas - diversidade.* Editora da UFRB, Cruz das Almas.

MARTINS, Leda Maria (2021). *Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela.* Rio de Janeiro, Cobogó.

ROSA, Allan Santos da (2019). *Pedagoginga, autonomia e mocambagem*. Rio de Janeiro, Editora Polen.

Sobre os Autores

Rita de Cássia Dias Pereira Jesus possui graduação em Direito pela *Universidade Católica do Salvador* (1993), graduação em Pedagogia pela *Universidade Federal da Bahia* (UFBA, 1997), pós-graduação em Direitos Humanos (UNEB - Ministério Público da Bahia), Mestrado em Educação (UFBA, 2001) e Doutorado em Educação (UFBA, 2007). Atualmente é Professora Associada IV da *Universidade Federal do Recôncavo da Bahia*, no *Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas — CECULT* - Santo Amaro, onde exerce a Direção do Centro (2023-2027). Docente Permanente do Programa de Pós-graduação Profissional em *História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas-Mestrado e Doutorado* (NEAB/CAHL-UFRB), e no Programa de Pós-graduação Estudos Interdisciplinares sobre Universidade (PPGEISU) do *Instituto de Humanidades, Artes e Ciências* (IHAC-UFBA/UFRB). Realizou os estudos de Pós-doutoramento no CICS-NOVA - IP-Leiria/ Universidade Eduardo Mondlane (2022-2023). É coordenadora do Programa Interdisciplinar de Extensão CULTURA e NEGRITUDE. Tutora do Programa de Educação Tutorial PET - *Conexões de Saberes: Acesso, permanência e pós-*

permanência na UFRB (2010-2022) (MEC/SESu, Presidente do Núcleo Docente Estruturante do BICULT/CECULT - 2016-2022). Integrante do *Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros - NEAB- Recôncavo/UFRB*. Assessora Especial da Reitoria (UFRB/2012-2015). Líder do Grupo de Pesquisa FORCCULT-CNPq, integrante da Rede ObFORMACCE. Membro da Comissão Própria de Avaliação (CPA-UFRB 2012-2015), Membro do *Comitê de Acompanhamento de Políticas Afirmativas e Acesso à Reserva de Cotas* (COPARC/UFRB - 2017-2019). Atuou como *Pró-reitora de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis* -PROPAAE/UFRB (2006-2011), e *Pró-reitora de Graduação* na UFRB (2015-2018). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Teoria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Curricular, Política e Gestão Educacional, Currículo, Didática, Epistemologia e Formação, produzindo principalmente nos seguintes temas: currículo e formação, relações étnico-raciais, formação docente, estudos autobiográficos e narrativas, políticas afirmativas, permanência e pós-permanência no Ensino Superior e estudos étnico-raciais, interdisciplinaridade, diversidade/multiculturalidade, Ações Afirmativas e Ensino Superior.

Cláudio Orlando Costa do Nascimento possui graduação em Pedagogia e Supervisão Escolar pela *Universidade Católica do Salvador* (1988), Mestrado (2003) e Doutorado em Educação (2007) pela *Universidade Federal da Bahia*. Realizou os estudos de Pós-doutoramento na FACED-UFBA tendo desenvolvido experiência na *Universidade UNI-Rovuma* (Nampula-Moçambique). Atualmente é Professor aposentado da *Universidade Federal do Recôncavo da Bahia* (UFRB), onde foi docente da Graduação no *Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT)* e no *Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas, no Centro de Artes, História e Letras (CAHL).* Atuou como Vice Coordenador do referido Programa de Pós-graduação (2022-2023). Foi Coordenador de Políticas Afirmativas (2006-2011), na *Pró-reitora de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis* (PROPAAE/UFRB), Assessoria Especial da Reitoria da UFRB para assuntos de Expansão Universitária, implantação do CECULT (2011-2013); Vice-diretor e Assessor do *Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas* (CECULT-UFRB) Santo Amaro, BA (2013-2015); Coordenador do Mestrado Profissional em *História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas* - NEAB Recôncavo — CAHL (2016); Tutor do Programa de Educação Tutorial - PET (2011-2016). Tem experiência nas áreas da Cultura, da Educação, do Currículo e Formação, da Diversidade, das Ações Afirmativas, e em pesquisa (Auto)biográfica e Narrativa Documental. Foi integrante do *Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros* - NEAB- Recôncavo/UFRB-CNPq, do *Grupo de Pesquisa FORCCULT-CNPq* e da *Rede ObFORMACCE*. Seus projetos de pesquisa foram: 2017/2022 - *Cultura do aprendizado: biografia, autoformação, produção*

literária, pensamentos acadêmico, holístico e esotérico de Pedro Antônio da Costa (LOESTER) — 2022 — *Cultos, ritos, culturas e epistemologias das ancestralidades*. Projeto de Extensão: 2022 — *Autobiografia e referências das culturas das ancestralidades*. Também integrou o programa *Cultura e Negritude*. Em 2023 organizou e publicou *Escrevivência baobás: de contos ancestrais indígenas, africanos e diaspóricos*.

modos de fazer:
notas sobre educação antirracista, movimento negro e políticas públicas

ways to do it:
notes on anti-racist education, black movement and public policies

Ana Paula Brandão
Diretora Programática
ActionAid Brasil
Rio de Janeiro
Orcid: http://orcid.org/0000-0002-8610-6476
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14218455

Resumo: O direito e o acesso a educação formal sempre foi uma reivindicação do movimento negro brasileiro que enxergava nela uma possibilidade de mobilidade social. Uma das principais conquistas políticas desse movimento foi a criação da Lei no. 10.639/03 que institui o ensino obrigatório da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar da educação básica. Mas, a despeito dos mais de 20 anos de implementação dessa Lei, o Brasil ainda vivencia um cenário de desigualdades raciais na educação. Esse trabalho tem por objetivo analisar razões dessa baixa implementação da Lei 10.639/03, e a partir daí refletir sobre como o racismo inviabiliza (ou tenta inviabilizar) a possibilidade de uma educação transformadora, democrática e libertadora.

Palavras-chave: (1) Educação para as relações étnico-raciais; (2) Políticas públicas; (3) Movimento negro; (4) Educação; (5) Análise de discursos.

Abstract: The right and access to formal education has always been a demand of the Brazilian Black movement, which saw it as a possibility for social mobility. One of the main political achievements of this movement was the creation of Law No. 10.639/03, which commands the compulsory teaching of African and Afro-Brazilian history and culture in the basic education curriculum. However, despite more than 20 years of implementing this law, Brazil still experiences an array of racial inequalities in education. This work aims to analyze the reasons for this low implementation of Law 10.639/03, and from there to reflect on how racism makes the possibility of a transformative, democratic and liberating education unfeasible (or tries to do so).

Keywords: (1) Education on ethnic-racial relations; (2) Public policies; (3) Black movement; (4) Education; (5) Discourse analysis.

Uma história...

Era um auditório enorme e estava lotado. Centenas de professores reunidos para sua etapa de formação continuada em *Educação para as Relações Étnico-Raciais — ERER*. Um momento muito aguardado por mim e pela equipe do programa que eu estava à frente, o *A Cor da Cultura*.

A Cor da Cultura foi um projeto público-privado, coordenado pelo *Canal Futura/Fundação Roberto Marinho*, que atuava no apoio à implementação da Lei Nº 10.639/2003, que obriga a inclusão da História e da Cultura Africana e Afrobrasileira no currículo escolar da Educação Básica. O Programa teve três fases, compreendidas entre os anos de 2004 e 2014 e eu tive o privilégio de coordená-lo durante todo esse período. O projeto tinha como parceiros, além da *Fundação Roberto Marinho*, através do *Canal Futura*, a *Rede Globo*, por meio da sua área de Responsabilidade Social, a ONG *Cidan — Centro de Informação e Documentação do Artista Negro*; a *SEPPIR — Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial*; o *Ministério da Educação*, através da *SECADI — Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão*; a *Fundação Palmares*, ligada ao *Ministério da Cultura*; a *TV Brasi,* e a *Petrobras*, que era a entidade que patrocinava o projeto.

Aquele evento sintetizava tudo o que planejávamos alcançar nos territórios que atuávamos: que o *A Cor da Cultura* fizesse parte de um planejamento estratégico da *Secretaria de Educação* e não se constituísse em um evento ou uma atividade extra; que ele fosse parte de um planejamento formativo da Secretaria. E assim foi em Brasília.

Depois de uma etapa inicial, em que atuamos diretamente com um número limitado de escolas, fomos convidados pela gestão da Secretaria para compor a estratégia de formação continuada em ERER, ou seja, a formação do ACDC, de 40 horas, seria uma etapa da formação prevista de 180 horas que a Secretaria estava oferecendo aos seus profissionais.

Aquele dia no auditório era o evento de abertura do processo formativo. Um dia de celebração e também de compromisso; falaram os gestores, falaram consultores, e nossa equipe pedagógica; apresentando o kit *A Cor da Cultura*, tão desejado até nos dias atuais, e a metodologia como parte do conjunto de ações e etapas do planejamento da Secretaria.

Essa ação foi resultado de muitas articulações e diálogos com a gestão. A estratégia do programa sempre foi de que o *A Cor da Cultura* não ficasse isolado, não fosse a única ação formativa na temática, pois não daria conta da enorme lacuna que as Secretarias tinham à época em oferecer formação continuada para dar conta da Lei Nº 10.639, que versa sobre a obrigatoriedade da inclusão da História e Cultura Africana e Afrobrasileira no currículo da Educação Básica. Mas, muitas vezes, o *A Cor da Cultura* se tornava a única atividade em atenção à implementação da Lei nas

Secretarias em que firmávamos parceria. Isso estava longe do ideal, até porque só conseguíamos oferecer poucas vagas para os professores.

Mas em Brasília foi diferente. O Programa estava como deveria, dentro de um planejamento de formação de toda a rede. Naquela manhã de agosto, essa estratégia foi apresentada e celebrada. Depois das falas institucionais dos gestores e da Secretaria, teve início uma atração cultural, como é muito comum em atividades escolares. Esse é sempre um momento tenso para quem trabalha com a temática étnico-racial, pois não raro as apresentações culturais acabam por estereotipar a cultura negra ou indígena. Pinturas corporais, tambores, capoeira, samba, jongo, materiais rústicos como palha, tecido de chita e etc., tudo é muito comum nessas celebrações. Não está errado, mas é certamente limitante e exacerba um olhar enviesado sobre a cultura e presença negra e/ou indígena.

Mas foi mais que isso, fomos agraciados por uma peça teatral onde uma mulher vestida com trapos aparecia em cena acorrentada e um capataz a ameaçá-la e a subjugá-la. Sua dor e tristeza apareciam em sua voz suplicando por liberdade. A ideia era apontar a violência que foi a escravidão e de como não poderia se repetir. Um erro do início ao fim!

Me lembro de quando era uma criança, estudante do antigo primário, de como doía toda vez que estudava sobre escravidão; ou quando era época de novela da Globo sobre o tema. O mesmo sentimento apareceu naquele dia em Brasília: uma angústia, uma dor revivida, uma sensação de vergonha misturada com revolta.

E veio junto o pensamento de que nada do que falamos anteriormente serviu para alguma coisa, que nossas reuniões com os gestores e coordenadores, os textos e documentos partilhados, a formação inicial que fizemos para essa mesma secretaria, nada adiantou frente ao senso comum que opera quando falamos em negritude ou em igualdade racial. E surgiu também a certeza de que teríamos muito o que fazer!

Nossa coordenadora pedagógica, *Azoilda Loretto da Trindade*, levantou-se da cadeira ao meu lado e foi imediatamente falar com as gestoras e pedir que a apresentação parasse, pois não era essa a história que deveríamos contar. O programa falava sobre potência, sobre legado, sobre representatividade — assim como está previsto nos documentos das *Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-raciais* ou no *Parecer do Conselho Nacional de Educação*, que recomenda como e porque trabalhar a Lei Nº 10.639. E aquela apresentação se vincula a uma imagem da pessoa negra subalternizada, violentada, escravizada.

Como a professora e pesquisadora *Azoilda* gostava de falar se referindo a uma canção de Caetano Veloso: somos descendentes de um povo que atravessa o Atlântico e que produz milagres de fé, de vida e de civilização em terras brasileiras.

Necessitamos nos colocar no lugar do outro para compreender, por exemplo, a vontade de viver de um povo que emigra involuntariamente para

o Brasil, sob a marca da maior crueldade da História da humanidade: a escravidão. Um povo que atravessa o Atlântico e produz milagres de fé, de vida, de civilização em terras brasileiras. E, nessa perspectiva, devemos olhar nossa brasilidade e nossa africanidade com encantamento. Sim, ser capazes de nos olhar no espelho e ter orgulho da nossa ascendência negra/africana, de olhar nossos estudantes brancos e negros e refletir sobre que memórias africanas seus corpos carregam. O mesmo pode ocorrer para nós, que precisamos convocar nossas histórias de vida e deixar emergir delas nossa dimensão africana de uma maneira positiva, com toda a sua riqueza cultural, existencial (TRINDADE 2006: 19).

A escravização foi uma condição imposta aos africanos, parte de um sistema econômico capitalista responsável por erguer e manter por séculos países europeus e do norte global. Obviamente que esse fato ergueu barreiras e obstáculos que parecem instransponíveis. Todo um legado de dor e de atraso, de violências e preconceito, mas também de fé, de resiliência, de força e de inovação.

Outra história é possível

Podemos contar a mesma história de formas diferentes; assim como há maneiras diferentes de interpretá-la. Influencia nessa dinâmica o nosso próprio capital cultural e social, pois derivam daí questões concretas (idioma, por exemplo), mas também subjetividades variadas e complexas (experiência anterior, religião, sexualidade, etc). A história é uma construção social (política), não é natural. Portanto pode ser lida e contada a partir de diferentes vieses; mas, geralmente, ela é contada pelos vencedores.

Hoje, no Brasil, estamos recontando nossa História — sim, com H maiúsculo. E essa é uma batalha longa, contínua, permeada por avanços e retrocessos, pois o racismo continua enraizado em nosso dia a dia:

> *O racismo e as práticas discriminatórias disseminadas no cotidiano brasileiro não representam simplesmente uma herança do passado. O racismo vem sendo recriado e realimentado ao longo de toda a nossa história* (CAVALLEIRO 2006: 18).

Nossa sociedade é estruturada pelo racismo, que é uma *"construção ideológica cujas práticas se concretizam nos diferentes processos de discriminação racial"* (GONZALEZ [1979b] 2020: 55), produto dileto de uma estrutura sócio-histórica de produção e reprodução de riquezas. Ou seja, ao falar de racismo falamos de luta de classes, de ideologia, do patriarcalismo, de branquitude, de colonialidade[1].

[1] Colonialidade aqui entendida como uma continuidade do pensamento colonial, que se expressa essencialmente em relações dominantes de poder. Colonialismo e racismo se

E fundamental reafirmar que o racismo é fruto do nosso modelo de desenvolvimento econômico e sociopolítico, portanto, da modernidade. Sua origem está profundamente imbricada no surgimento e manutenção do capitalismo; é uma relação simbiótica, um se alimenta do outro de forma tão complexa que ambos são quase naturalizados. Mas não é natural; e nossa missão enquanto pensadoras negras é trazer à tona essa discussão; é fomentar novas possibilidades de pensamento; é cobrar mudanças, e é apontar o dedo para as violências explícitas e implícitas dessa estrutura. Aliás, esse tem sido o papel educador do Movimento Negro brasileiro, como aponta a pesquisadora e professora *Nilma Lino Gomes*:

> *O Movimento Negro conquistou um lugar de existência afirmativa no Brasil. Ao trazer o debate sobre o racismo para a cena pública e indagar as políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, esse movimento social ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante. No caso do Brasil, o Movimento Negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação, e não como uma regulação conservadora; explicita como ela opera na construção de identidades étnico-raciais* (GOMES 2019).

Os movimentos sociais, em especial o Movimento Negro brasileiro, são responsáveis por pautar, pressionar, oferecer dados e informações concretas para impulsionar uma transformação. Isso é muito evidente quando falamos do Direito à Educação e todas as políticas públicas de Educação para as relações étnico-raciais.

A discussão e a análise a partir do conceito de raça, etnia, gênero, território, classe e outros atravessamentos, de forma interseccional, é fundamental para entendermos o mundo hoje e para a construção de uma outra história, de uma outra sociedade. E mais, para falarmos sobre racismo, é preciso falar sobre branquitude, conceito tão bem trabalhado por Cida Bento (2022), que chama atenção para a "normalidade" do ser branco, em detrimento do "problema" que é ser negro. Não é possível pensar as categorias de "raça" e de "racismo", a meu ver, sem pensar no que é ser branco e questionar a branquitude.

Branquitude pressupõe vantagens estruturais e privilégios raciais: *"É um ponto de vista, um lugar a partir do qual as pessoas brancas olham a si mesmas, aos outros e à sociedade"* (BENTO 2022: 62). E que constroem — e solidificam — seu lugar no mundo, naturalizando a autopercepção de

---

imbricam na tarefa de manutenção de todo aparato de dominação de um grupo racial sobre os demais.

superioridade, de pertencimento, de que os outros é que são diferentes, que têm cor.

O Brasil é um país racista. Essa é uma constatação que hoje é reconhecida pela maioria da população brasileira, segundo a pesquisa "Percepções sobre o racismo"[2] (2023), realizada pelo *Projeto SETA – Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista, Instituto Peregum* e realizada pelo IPEC: 81% da população considera o Brasil um país racista (60% concorda totalmente e 21% concorda em parte) e que o racismo é o principal fator gerador de desigualdade na opinião da população brasileira, sendo que 44% dos entrevistados indicaram que raça/cor/etnia é o fator que mais contribui para o cenário. Ou seja, segundo a pesquisa, não haveria mais dúvidas sobre sermos racistas, muito embora essa mesma pesquisa nos dê margem para afirmar que ainda permanece a noção de que racismo é um ato pessoalizado (um xingamento, violência física, etc), o que dificulta o entendimento do papel do Estado e da sociedade como um todo na manutenção do sistema racista.

Mas isso se explica pela nossa longa e violenta história de produção de desigualdades raciais. Fomos a última nação a abolir a escravidão nas Américas, em 1888. Essa história colonial e relativamente recente de escravidão ainda marca o imaginário social brasileiro. As comunidades negras (e também as indígenas) são afetadas por práticas hierárquicas que as impactam e que acabam por naturalizar as desigualdades entre a população, se constituindo como um entrave à construção de um país democrático, baseado na justiça social e, consequentemente, na promoção da equidade racial[3].

É muito recente o reconhecimento público do racismo como um problema no e do Brasil, mas ainda hoje a sociedade como um todo resiste em tratar esse tema com a urgência e comprometimento necessário. A razão seria porque a muito tempo alimentamos a ideia de que vivíamos sob uma democracia racial, mito construído ainda na primeira metade do século XX e que foi consagrado na literatura do pensador Gilberto Freyre no clássico *Casa Grande e a Senzala*. A noção de que vivíamos em harmonia, sem grandes conflitos raciais acabou por gerar um apagamento da discussão e reforçar as teorias raciais[4] que tinham por objetivo promover o

---

[2] Disponível em: https://percepcaosobreracismo.org.br/

[3] **Equidade racial** aqui entendida como uma possibilidade de igualdade para todos na sua diversidade, ou seja, levando em consideração as características particulares de um indivíduo ou grupo. Equidade pressupõe o reconhecimento de que existem desigualdades e iniquidades em uma sociedade; deveria ser um princípio que orienta o Estado e governos.

[4] A visão idílica construída por Freyre sobre a miscigenação tampouco foi a única que estava em disputa. Em fins do século XIX e até meados do XX, as teses eugenistas também disputavam o imaginário social; as interpretações racistas/eugenistas eram baseadas no entendimento de que a miscigenação racial era imoral. Essa visão era permeada por

branqueamento da população. Eu mesma posso ser um exemplo dessa política de Estado: na minha certidão de nascimento consta a cor branca, apesar do meu fenótipo ser preto. Se foi uma decisão do meu pai, um homem negro de cor clara (definido como pardo em sua própria certidão de nascimento), ou do funcionário do cartório jamais saberemos. Mas podemos usar como exemplo de como as ações individuais não são dissociadas e independentes das questões macro. À época do meu nascimento ainda vivíamos sob o rescaldo do ideal branco, que buscava um branqueamento da população, e que são frutos diretos das políticas imigratórias que se estabeleceram no pós-escravidão e que se estenderam até meados do século XX.

No entanto, essa visão do Brasil como um exemplo de sucesso de uma sociedade multicultural e multiétnica continua sendo explorada. Por sermos uma população miscigenada[5], aqui sempre imperou o discurso do "somos todos iguais", que tenta negar o abismo que se coloca entre os brancos e os demais grupos populacionais, mas cujas evidências estão presentes em todos os índices econômicos e sociais.

No Brasil existem 115 milhões de negros (PNAD contínua, IBGE 2021); 1,3 milhão de quilombolas (IBGE 2022), e 1.693.535 indígenas (IBGE 2022), grupos que hoje somam cerca de 60% da população. No entanto, a desigualdade se expressa em variados índices (por exemplo, quando olhamos dados como renda, vemos que homens brancos têm renda média de mais que o dobro de mulheres negras: R$ 3.435,00 para homens brancos; R$ 2.653,00 para mulheres brancas, de R$ 1.959,00 para homens negros e de R$ 1.567,00 mulheres negras (PNAD Contínua, IBGE 2021). Pessoas não-brancas são as mais pobres, especialmente as mulheres negras[6], com menor representação nos espaços de tomada de decisão, sendo as maiores vítimas de violência e taxas de homicídios e as mais prejudicadas no acesso e na garantia dos direitos à educação. Um lastro de violência que atinge os jovens negros em números inacreditáveis: 76,9% das vítimas fatais são negras, destas 50,2% são jovens entre 12 e 29 anos, segundo o *Fórum de Segurança Pública* (2023), entre outros resultados, evidenciam o racismo estrutural. Tudo documentado pelas pesquisas oficiais, como a PNAD contínua (*Pesquisa Nacional por*

---

componentes biológicos, médico/sanitaristas e geográficos. Alguns deterministas, por exemplo, diziam que o clima hostil e a localização geográfica geraram uma nação doente e fracassada. A partir daí foi formulado um projeto de modernização da sociedade e de reorganização do Estado através de políticas higiênicas e eugênicas que iria integrar e sanear o país, transformando os indivíduos em cidadãos educados (SANTOS 2015).

[5] A miscigenação à brasileira é resultado de relações informais e da violência. Por isso chamamos de mito da democracia racial.

[6] Segundo levantamento sobre insegurança alimentar realizado pela Rede Penssan, 22% dos lares chefiados por mulheres autodeclaradas pardas ou pretas sofrem com a fome, quase o dobro em relação a famílias comandadas por mulheres brancas (13,5%). Fonte: Pesquisa VIGISAN, de 2022. Disponível em: https://olheparaafome.com.br/. Acesso em :17/07/2023.

Amostra de Domicílios) feita pelo IBGE — *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas*, ou pelas pesquisas do DIEESE (*Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos*), ou mesmo por organizações sociais como o *Fórum de Segurança Pública*.

Vivemos a peculiaridade de possuirmos dados e informações suficientes de que o racismo estrutura o país, e que são totalmente condenáveis, mas, apesar disso, reproduzimos de forma inegável seus preceitos racistas, de modo que ainda imperam a desigualdade econômica, política e cultural entre diferentes grupos racializados.

Mas, *"apesar de você, amanhã há de ser outro dia"*. Pego emprestado o trecho da clássica canção de Chico Buarque, *Apesar de você* (1978), para ilustrar que há outras possibilidades, outras vozes, outros mundos existem e resistem. Nossa proposta é apresentar novos *Modos de Ver e de Fazer* no mundo a partir de uma educação antirracista, que eduque *"cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade"*, conforme aponta as *Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*.

Outras narrativas são possíveis, e a Educação é chave para isso.

Modos de fazer

E escola é muitas vezes o primeiro lugar que uma criança negra se depara com o racismo. Foi assim na minha história, e é assim na vida de tantas outras. Mas é na escola, no chão da escola, que podemos virar o jogo. É por isso que esse espaço coletivo, diverso, disputado, mas também hierárquico, por vezes violento, pode e deve ser acolhedor, empático, democrático.

O sistema educacional, em sua complexidade, envolve diferentes instâncias e atores. Mas seu ponto final (ou fundamental) é a escola. De nada adianta, por exemplo, uma legislação vinda de cima para baixo; ela precisa fazer sentido lá na relação entre os estudantes, os professores, gestores e a comunidade escolar.

A Educação, em uma perspectiva ontológica, traz em si própria uma relação dialética que transita entre universalidade e singularidade (LANDINI 2007). É ao mesmo tempo — e deve ser — para todos, universalista. Sendo assim, precisa ser generalista o suficiente para abarcar todos, especialmente em sua infraestrutura. Mas, simultaneamente, a Educação é singular, pois afeta diferentemente cada um. Ou seja, a Educação deve, necessariamente, mediar essa relação entre o universal e o singular. Paulo Freire nos ajuda a pensar sobre isso em sua vasta obra, em particular quando chama atenção para o fato de que a Educação precisa levar em conta as especificidades (e os saberes) do aprendiz (do outro) para que o

processo se complete. Para Freire, a capacidade de ler a "palavra" está relacionada a capacidade de "ler o mundo".

A Educação poderia ser definida como um processo social pelo qual os indivíduos adquirem conhecimentos e habilidades. Falamos aqui de Educação formal, em instituições educacionais, o que envolve todo um aparato político e social organizado e regido por normas. Mas que também envolve processos informais de aprendizagem, fora e dentro das instituições educacionais, em diferentes contextos sociais. O próprio ensinar e aprender[7] deveria, necessariamente, levar em conta os saberes e as experiências de cada parte envolvida no processo de aprendizagem. Mas vivemos a dicotomia de que quanto mais se amplia o acesso à Educação Básica, mais entram para a escola sujeitos "indesejáveis", como diz Nilma Lino Gomes, sujeitos que chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias (GOMES 2012: 99).

A escola não está preparada para essa realidade, mesmo que tenhamos desde 2003 uma lei específica para isso, a Lei Nº 10.639, que obriga o ensino da História e da Cultura Africana e Afrobrasileira no currículo escolar, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Marcelo Paixão (2008) aponta alguns vetores de produção de desigualdades raciais no espaço escolar. O primeiro seria o tratamento desigual por parte dos professores e demais profissionais de ensino para os estudantes negros e negras. A escola oferece aos seus estudantes brancos e negros (ou indígenas) oportunidades e tratamentos diferentes — o que entendemos por hierarquizações raciais. O segundo vetor seria o próprio currículo escolar, que ao longo do tempo pouco se preocupou com o tema da diversidade racial. O terceiro seria a produção de material didático escolar e paradidático, que nem sempre tinha preocupação em apresentar um conteúdo que dialogasse com as crianças negras.

Embora a Educação tenha sido escolhida pelo Movimento Negro brasileiro como uma de suas bandeiras de luta, e nela depositada parte da esperança de mobilidade social de negras e negros, entendemos que mesmo com uma legislação adequada e ativa, há muitos obstáculos que enclausuram essas expectativas. Isto porque, ainda é preciso convencer a sociedade de que o racismo é um óbice para a garantia de direitos, que ele prejudica o desenvolvimento social de todos e que precisa ser superado.

---

[7] Ou como diria a professora Azoilda Loretto da Trindade: *ensinaraprenderensinar* (TRINDADE 2010: 18).

Os índices de desempenho escolar da população negra no *Sistema de Avaliação da Educação Básica* (Saeb)[8] de 2019 mostram que, por exemplo, no 5° ano do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa, entre os estudantes pretos, o percentual de aprendizado adequado é de 40,3%, contra 65,1% de estudantes brancos. E essas disparidades vão se agudizando conforme a região e o território, de modo que, por exemplo, no Amazonas o desempenho dos estudantes negros, em 2019, foi de apenas 25,5%, comparado com 50,8% dos estudantes brancos.[9]

Pesquisa recente coordenada por Suelaine Carneiro e Tania Portella, em maio de 2023, sobre a "*Atuação das Secretarias Municipais de ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira*", ao analisar 1.187 Secretarias Municipais de Educação apontou que, mais da metade das Secretarias (53%) admitem que não realizam ações consistentes e contínuas para a aplicação da Lei N° 10.639. A pesquisa ainda revela que apenas 5% dos municípios brasileiros afirmam ter implementado uma área técnica dedicada à agenda da Educação para as Relações Étnico-Raciais e somente 8% das Secretarias dizem ter orçamento específico — como tornar uma política pública se não há orçamento?

E mais, apenas 21% dos gestores entrevistados afirmam ter em sua Secretaria equipe ou profissionais específicos responsáveis pelo ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira; e apenas 5% afirmam ter uma área específica para o tema nas Secretarias (CARNEIRO & PORTELLA 2023) Ou seja, não há como afirmar que a Lei está sendo aplicada conforme as Diretrizes Curriculares apontam: caberia às Secretarias Municipais de Educação instituir o fortalecimento do marco legal por meio de regulamentação municipal e condições para implementação por meio de equipes técnicas permanentes nessa área e orçamento específico.

Após 20 anos da regulação e da construção dos marcos legais em Educação para as Relações Étnico-Raciais — ERER, o que podemos ver através desta pesquisa é que há ainda um longo caminho a enfrentar para que o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira seja de fato implementado pelas escolas da educação básica brasileiras.

O Parecer (2004) para *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, escrito pela relatora do *Conselho Nacional de Educação*, a pesquisadora e professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, diz que:

---

[8] A aplicação do SAEB é realizada anualmente pelo *Instituto Nacional Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (Inep) e é um dos indicadores que compõem o *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica* (Ideb).

[9] Dados retirados da *Plataforma QEdu*.
Disponível em: https://gestao.qedu.org.br/planilha/desigualdades-ligadas-a-cor-raca/.
Acesso em: 10/2024.

> *Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, frequentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação.*[10]

Sendo a escola um espaço fundamental de construção de cidadania, deve ser ela um dos principais vetores de uma política antirracista e voltada para a equidade racial. E por quê? Porque o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana na escola proporciona vantagens para todos, *"incluindo os não-negros, pois não saber, não conhecer, não ver ou conviver, em termos cognitivos, empobrece a capacidade de apreender e de aprender com o outro"* (BENTO 2022: 67). A convivência com diferença é salutar.

Podemos entender a escola como um microcosmo que reproduz os mesmos problemas e situações que acontecem na sociedade. Ou seja, a escola seria um reprodutor das desigualdades raciais, sociais, de classe, de sexualidade e de gênero. Um espaço que apresenta dificuldades de inclusão, que reproduz a violência cotidiana[11]. Mas a escola é também um lugar de potência[12]. E que se munida de ferramentas adequadas, certamente se torna um agente político de combate às desigualdades e de enfrentamento ao racismo.

---

[10] Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_003.pdf?query=etnico%20racial. Acesso em: 09/2023.

[11] Os dados de violência escolar aumentaram significativa nos últimos anos. Não vou entrar na discussão sobre as causas — ainda há muitas visões diferentes —, mas vou apresentar alguns números atuais, de violência contra professores e estudantes. Segundo o levantamento global da Organi*zação para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico* (OCDE), divulgado ainda em 2021, os tipos de violência mais comum executadas contra professores são: agressão verbal: 48%; assédio moral: 20%; bullying 16%; discriminação: 15%. Contra os estudantes são: bullying: 22%; agressão verbal: 17%; agressão física: 7% discriminação: 6%. Disponível em: https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Brazil-2021-PT.pdf. Acesso em: 22/07/2023.

[12] Segundo o *Núcleo de Estudos Raciais* do INSPER, para as pessoas negras que têm entre 55 e 64 anos de idade, a chance de chegar à universidade era de 7,8%, mas, para os que têm de 25 a 34 anos, a chance cresceu para 11,4%, o que poderia ser entendido como consequência das políticas públicas no campo da Educação. Mas o mesmo estudo afirma que há ainda um enorme fosso entre as pessoas negras e brancas: *"expectativa das pessoas negras é muito inferior na comparação com os jovens brancos, que têm 29,7% de chances de entrar numa faculdade."* Disponível em: https://www.insper.edu.br/noticias/como-a-educacao-permite-a-mobilidade-social-da-populacao-negra/. Acesso em: 22/07/2023..

Os movimentos sociais, especialmente o negro, têm, ao longo dos anos, produzido conhecimento e metodologias para dar conta desta enorme chaga que o racismo estrutural impõe ao nosso sistema educacional. Programas como o *A Cor da Cultura*[13], o qual tive a oportunidade de liderar por dez anos, ou o *Projeto SETA – Sistema de Educação por uma transformação antirracista*[14], são exemplos de soluções e alternativas para a implementação da Lei Nº 10.639/2003 e da Lei Nº 11.645/05, assim como das *Diretrizes Curriculares de ERER*, Indígenas e Quilombolas. Ambos têm em comum a perspectiva de que ninguém faz nada sozinho, por isso as alianças são fundamentais; de que para impactar a Educação se faz necessária a articulação com diferentes entes da sociedade; de que é fundamental atuar em todo o ecossistema da Educação; a percepção de que é necessário incidir politicamente; construir um diálogo aberto com as Secretarias de Educação; entender que o professor é ele próprio detentor de conhecimento e de estratégias para o enfrentamento do problema, portanto nada deve ser imposto de cima para baixo, mas sim numa relação de troca e de aprendizado mútuo.

É a possibilidade de se construir novos modos de agir, de ver, de interagir, sempre em diálogo, sempre a partir de uma abordagem interseccional. A busca pela reversão ou ruptura da imagem deturpada ou estereotipada da pessoa negra, construída historicamente, enraizada no imaginário popular, mas também nas estruturas de nossa sociedade (OLIVEIRA 2021), demanda políticas de intervenção, como o caso das ações afirmativas, e ações específicas – seja de instituições públicas, privadas, acadêmicas – que visem mudanças ora estruturais, ora conjunturais.

Podemos observar o caso do projeto *A Cor da Cultura*, que operava com ações no campo da Educação (produção de material didático e formação de professores) e da Cultura, com a produção de peças audiovisuais que pudessem ser exibidas para o grande público e não ficassem circunscritas ao público escolar. A série audiovisual *Heróis de Todo Mundo*[15], parte integrante do projeto, é um exemplo disso, pois tem como objetivo principal recontar a história brasileira a partir de personagens importantes e que são desconhecidos, em sua grande maioria. Falamos aqui de representatividade.

O objetivo era contar uma outra história, tornar esses sujeitos "heróis", trazer *"fatos sociais articulados em histórias"* que pudessem

---

[13] ACDC teve três fases: 2004-2006; 2010-2011 ,e 2012-2014, sempre com os mesmos parceiros institucionais: *Petrobras, SEPPIR, MEC/SECADI, Fundação Palmares, Cidan, TV Globo* e *Canal Futura/FRM*.

[14] O *Projeto SETA* é resultado da aliança ente sete parceiros: *ActionAid, Uneafro, Ação Educativa, Geledés, Makira E'ta, Conaq* e *Campanha Nacional pelo Direito à Educação*.

[15] A série *Heróis de Todo Mundo* é composta por 60 episódios de dois minutos de duração, foi exibida no *Canal Futura* e está disponível em plataformas digitais.

contribuir para a valorização do negro/a na sociedade. Esses personagens quase nunca estão nos livros didáticos, imagina então na televisão, onde a série foi exibida. Segundo Oliveira (2017) o material do projeto *A Cor da Cultura* se aproxima das teorias circunscritas no campo da decolonialidade, na medida em que *"desafiam a razão única da modernidade ocidental e apresentam pensamentos 'Outros' e incitam outras formas de ser, de agir, de sentir, de fazer e de conhecer o mundo."* O *Heróis* conta uma outra história possível, em que o negro é o protagonista de sua história. A série, assim como os demais materiais do Programa, tinha por objetivo revitalizar histórias, epistemologias e modos de vida suprimidos sob o domínio colonial, ocidental, branco.

Já no projeto *SETA*[16], a mesma lógica está presente e visível, seja na produção dos materiais formativos, na escolha política do foco das ações vocacionadas para as crianças negras, indígenas e quilombolas, no desenvolvimento de pesquisas e produção de dados sobre esses grupos populacionais, até na definição da logomarca e do nome do projeto, *seta*, que remete às cores e formas das culturas negra e indígena.
Tavares (2010: 45) dá o nome de pedagogia cívica a essa intencionalidade de se construir uma representação positivada da população negra e afrodescendente, através da transmissão articulada de conhecimentos advindos de diferentes áreas de conhecimento. Teria como finalidade a promoção de direitos e a consciência dos cidadãos no exercício da crítica e da atitude com o propósito de superação de preconceitos, estigmas e discriminações.

Contar uma outra História é possível. Mais do que isso, é urgente!

Referências

BENTO, Maria Aparecida Silva (2022). *O pacto da branquitude*. São Paulo: Cia das Letras.

BRANDÃO, Ana Paula (2000). *Os discursos do conhecimento*: a experiência do Canal Futura. Dissertação de mestrado, ECO/UFRJ, 2000.

_____ (2010). *Coleção saberes e fazeres*. Vols. 1 – 5. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho.

CAMPOS, L. A. (2017). "Racismo em três dimensões: uma abordagem realista-crítica". *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 95, p. 329507.

CARNEIRO, Sueli (2023). *Dispositivo de racialidade*: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar.

[16] Para conhecer mais sobre o projeto, ver: www.projetoseta.org.br.

CARNEIRO, Suelaine & PORTELLA, Tânia. (Orgs) (2023). *Lei 10.639/03: Atuação das Secretarias Municipais de ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira*. São Paulo, Instituto Alana.

CAVALLEIRO, Eliane (2014). *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*: racismo, preconceito e discriminação da educação infantil. São Paulo: Contexto.

COLLINS, Patricia Hill (2019). *Pensamento feminista negro*: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo.

COLLINS, Patricia Hill & BILGE, Sirma (2021). ***Interseccionalidade***. São Paulo: Boitempo.

FREIRE, Paulo (1974). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (2018). *Panorama da distorção idade-série no Brasil*. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade-serie_no_Brasil.pdf. Acesso em: 24/03/2022.

GOMES, Nilma Lino (2019). *O movimento negro educador*: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes.

HASENBALG, Carlos (1979). *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar.

hooks, bell (2019). *Olhares negros: raça e representação*. São Paulo: Elefante.

KILOMBA, Grada (2021). *Memórias da plantação*. Rio de Janeiro: Cobogó.

LANDINI, Sônia R. (2007). "A educação em uma perspectiva ontológica". *Revista Unisinos*. 11(3):186-191, setembro/dezembro.

MONTEIRO, Rosana Batista (2019). "A importância da gestão democrática para a implementação das políticas curriculares de ação afirmativa e sua relação com a formação de gestores". *Laplage em Revista*, 5 (Especial): 71-82. Disponível em: https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/481 Acesso em: 15/03/2022.

OLIVEIRA, Dennis de (2021). *Racismo estrutural*: uma perspectiva histórico-crítica. São Paulo: Dandara.

OLIVEIRA, Luciana Ribeiro (2017). "Não sou negro de alma branca: diálogos e práticas pedagógicas para uma educação intercultural crítica e decolonial por meio do Projeto A Cor da Cultura". Dissertação (Mestrado). UniRio. Rio de Janeiro. Disponível em:
https://www.unirio.br/cultura/ppgedu/1f4c2dissertacoes/1f4c2repositorio-de-dissertacoes/1f4c22017/dissertacao-ppgedu-luciana-ribeiro-de-oliveira/at_download/file
Acesso em: 10/2023.

PAIXÃO, Marcelo (2008). *A dialética do bom aluno*: relações raciais e o sistema educacional brasileiro. Rio de Janeiro: FGV.

SILVA, Petronilha B. G. (2004). PARECER N° CNE/CP 003/2004. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.* Resolução N° 1, de 17 de junho. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf
Acesso em: 15/06/2023.

SILVÉRIO, R. Valter & TRINIDAD, Cristina T. (2012). "Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no brasil contemporâneo?" *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 33, n. 120, p. 891-914, jul.-set.
Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br
Acesso em: 15/06/2023.

SOARES, José F. & ALVES (2003). *Maria Teresa Gonzaga. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica*. Jun.
Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100011
Acesso em: 15/06/2023.

TRINDADE, Azoilda Loretto da (2002). "Do corpo da carência ao corpo da potência: desafios da docência". In: GARCIA, R. L. *O corpo que fala dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: DP&A.

Sobre a Autora

Ana Paula Brandão possui graduação em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1995) e mestrado em Comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2000). Atualmente é Diretora programática - *ActionAid Brasil*. Tem experiência na área de Comunicação, atuando principalmente nos seguintes temas: Comunicação, Educação e Relações étnico-raciais.

memória africana e espaços de terreiro: possibilidades de implementação da lei nº 10.639/03

african memory and *terreiro* spaces: implementation possibilities for law nº 10.639/03

Bárbara Stela Filgueiras de Oliveira
Pedagoga
Universidade Federal da Bahia – Salvador, BA
Orcid: https://orcid.org/0009-0007-8534-6420

Vanda Machado
Professora colaboradora
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – Salvador, BA
Orcid: https://orcid.org/0009-0001-5617-0776
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14218505

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo debater a assertividade da Lei N° 10.639/03 nas escolas municipais do Brasil, após o seu aniversário de 20 anos, reafirmando a importância do Ensino de História que contemple a historicidade de pessoas negras, e suas potencialidades para a produção de conhecimento, cosmopercepção e culturas. Apoiamo-nos na pesquisa intitulada "Lei N° 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira", desenvolvida pelos *Instituto Geledés da Mulher Negra* e o *Instituto Alana*, que ao longo do ano de 2022, buscou compreender quais as reais movimentações realizadas pelas secretarias para a aplicabilidade da lei. Contemplando os terreiros de candomblé e suas famílias de santo enquanto detentores de uma historicidade repleta de resistência, cosmopercepção africana e possibilidades pedagógicas que rompem com um imaginário social de inferiorização de pessoas negras, apresentamos esses territórios e seus componentes como referências para a aplicabilidade da Lei N° 10.639/03 nos espaços escolares pelo Brasil.
Palavras-chave: (1) Memória nacional; (2) Pedagogia de terreiro; (3) Lei N° 10.639/03; (4) Terreiro; (5) Educação.

Abstract: The present article aims to debate the assertiveness of the applicability of Law N° 10.639/03 in Brazilian primary public schools, after its 20th anniversary, reaffirming the historical importance of teaching the historicity of Brazilian black people as a tool in the production of knowledge, cosmos-perceptions and cultures. This work relies on the research entitled "Law N° 10.639/03: the performance of the Municipal Education Departments in teaching African and Afro-Brazilian history and culture", developed by the *Instituto Geledés da Mulher Negra* and the *Instituto Alana*, which throughout 2022, strived to understand what real actions were performed by the departments for the applicability of the law. Contemplating the Candomblé *terreiros* and their "family's members" as holders of a historicity full of resistance, African cosmos perception and pedagogical possibilities that break with a social imaginary of subalternation of black people, we present these territories and their components as references for applicability of Law N° 10.639/03 in school spaces throughout Brazil.
Keywords: (1) National memory; (2) *Terreiro* pedagogy; (3) Law N° 10.639/03; (4) *Terreiro*; (5) Education.

Introdução

Rememorando dizeres orais do dialeto baiano "fustigar a memória" era um deles, sendo esse ir em busca no acervo da própria mente de lembranças, memórias ou recordações. A língua é um conjunto de signos pelos quais um povo, por meio da linguagem estabelece comunicação concebendo práticas sociais de construção de sentidos, percepções e subjetividades (FOUCAULT 2003; JORDÃO 2016). Nessa perspectiva, fustigar, palavra da Língua Portuguesa oriunda do Latim, tem significados como bater com uma vara ou chicotear, nos fazendo refletir: como as memórias do imaginário social de um povo são construídas para que fustigar fosse dito e cabível? (DICIONÁRIO ESCOLAR DA LÍNGUA PORTUGUESA 2015).

Elegida como oficial e de uso obrigatório no Brasil, em 1759, a Língua Portuguesa possibilitou a universalização da linguagem, subjetividade e poder instituídos pela hegemonia do colonizador branco europeu que, ao difundir o racismo no país, a partir da crença de superioridade racial da branquitude, exercia também tentativas de destituição da humanidade dos povos africanos e indígenas (FANON 2008; QUIJANO 2005). Afirmamos tentativas, visto que mesmo diante da subjugação às quais os povos africanos sequestrados pela diásporas africana sofreram em conjunto com os povos indígenas, donos dessas terras designadas pelo colonizador como portuguesas, ambos assentaram suas filosofias de vida em suas línguas, culturas e memórias, as quais permanecem vivas na existência de suas descendências.

Para os povos africanos pertencentes a cultura iorubana, as palavras da Língua Portuguesa: lembranças, memórias ou recordações, encontram sua significância em Língua Yorubá na palavra *Ìrántí*, que apesar de ser apenas uma, é construída a partir de vivências permeadas pelas multiplicidades das pessoas em seus saberes e construções de sentidos (BÂ 2010; BENISTE 2014). Dessa forma, na perspectiva da cosmopercepção africana, as pessoas salvaguardam memórias inundadas de conhecimentos múltiplos que são compartilhadas, estabelecendo a dinamização de saberes de forma oral ou escrita, possibilitando percepções multidimensionais nas construções das memórias para as quais fustigar não é viável.

Contudo, apesar de ter chegado ao fim o período colonial no Brasil, a colonialidade perdura na "memória nacional" brasileira até a contemporaneidade, enquanto esse padrão de poder estimulante da lógica de inferiorização dos povos colonizados em seus saberes, cosmovisões e culturas (QUIJANO 2005). A "memória nacional" é um fenômeno social e coletivo de preservação a acontecimentos de um dado país, sendo estruturada e difundida ao passar dos anos com uma intencionalidade do que se busca transmitir acerca das histórias de um povo (POLLAK 1989).

No Brasil, esse fenômeno foi sendo construído de modo a exercer tentativas de impor no imaginário social, uma representação da imagem de

protagonismo do colonizador branco europeu em detrimento da construção de uma representação universalista de inferiorização dos povos africanos e indígenas (MALDONADO-TORRES 2007; POLLAK 1989). Dessa forma, a "memória nacional" encontra-se inscrita também no ensino da História do Brasil, oportunizando implementações de narrativas enviesadas acerca de acontecimentos históricos. Não por acaso que a invasão dos portugueses ao território, pertencente aos povos indígenas, é comumente retratada e celebrada como marco histórico nacional, inclusive em livros didáticos, como uma "descoberta" que propiciou aos indígenas uma humanidade esclarecida (KRENAK 2020).

Além disso, quando não são invisibilizadas, a representação social de pessoas negras em livros didáticos comumente é realizada retratando-as estereotipadamente em contextos de marginalidade, sendo desprovidas de intelectualidade, assim como de acesso à direitos que conferem pertencimento enquanto cidadãs (CARNEIRO 2023; SILVA 2011). Como se não bastasse, a escravização a qual essas pessoas foram submetidas, foi configurada enquanto regime de trabalho e as categorizou como propriedades, sendo por vezes comumente denominadas como escravas e não como pessoas que foram escravizadas, explicitando no exercício da linguagem a sobreposição do processo, em detrimento a concepção de pessoa. Dessa forma, negando a condição de humanidade a pessoa negra que passou a ocupar uma zona do Não-ser diante do Ser (pessoa branca),

> *O Não-ser assim construído afirma o Ser. Ou seja, o Ser constrói o Não-ser, subtraindo-lhe aquele conjunto de características definidoras do Ser pleno: auto-controle, cultura, desenvolvimento, progresso e civilização. No contexto da relação de dominação e reificação do outro, instalada pelo processo colonial, o estatuto do Outro é o de "coisa que fala"* (CARNEIRO 2023: 86).

Nessa perspectiva, é primordial perceber que a branquitude, usurpadora da construção de uma "memória nacional" enviesada, possibilitou que o ensino da História no Brasil fosse estruturado legalmente estimulando a propagação de uma historicidade alicerçada a hegemonia do colonizador em suas produções de conhecimento, linguagem e subjetividade (FANON 2008). Hegemonia esta que possibilitou também a desqualificação das pessoas afro-brasileiras em suas produções de conhecimento, exercendo a morte das nossas capacidades intelectuais:

> *Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento "legitimo" ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade*

> *do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc* (CARNEIRO 2023: 83).

No entanto, parafraseando Carneiro (2023), muito além de *"coisa que fala"*, a negritude afro-brasileira segue lutando e organizando-se ao longo dos anos para falar por si e de si, assim como de toda a historicidade ancestral potente e detentora de riquezas assentadas em memórias que emanam saberes múltiplos.

Nesse contexto, se deu a organização de entidades como a Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em 1931 por Arlindo Veigas dos Santos, José Correia Leite, dentre outros membros que lutaram, promovendo ações para reivindicar a garantia de direitos em combate ao racismo para a população negra (DOMINGUES 2008). Além da FNB, a partir de 1978, o Movimento Negro Unificado (MNU) foi fundado por estudantes e intelectuais negros (as) como Flávio Carrança, Hamilton Cardoso, Vanderlei José Maria, Milton Barbosa, Rafael Pinto, Jamu Minka e Neuza Pereira, sendo uma organização social voltada para articulações de combate ao racismo no Brasil, exigência a garantia de direitos a pessoas negras no país, assim como viabilizar a efetividade dos mesmos.

O Movimento Negro Unificado e a Educação

Considerando a Educação enquanto uma prática emancipatória, o MNU desvelou como as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* não contemplavam a história e cultura da população afro-brasileira, explicitando também como a miscigenação decorrente do contexto colonial não implementou uma democracia racial (FREIRE 1967; GONZALEZ 2018). Dessa forma, lutando por uma série de reivindicações o MNU demarcou a importância vital da:

> *... desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massa; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos;* ***luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio institucional contra o racismo no país*** (DOMINGUES 2007: 114) [Grifo nosso].

A luta do MNU culminou no marco legal de 09 de janeiro de 2003, com a instituição da Lei N° 10.639/2003 que altera a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB - Lei N° 9.394/1996), instaurando a obrigatoriedade do ensino de História da Cultura Afro-brasileira na Educação pública e privada no Brasil. Enquanto uma politica educacional de abrangência

nacional, ela é norte para a reformulação dos currículos, assim como das práticas educacionais estabelecidas e dinamizadas a partir dela,

> *LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.*
>
> *Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira",* ***e dá outras providencias.***
>
> *O PRESIDENTE DA REPÚBLICA*
>
> *Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:*
>
> *Art. 1o A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:*
>
> *"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.*
>
> *§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.*
>
> *§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras* (BRASIL 2003) [Grifo nosso].

Completando vinte e um anos de existência no ano de 2024, a Lei N° 10.639/03 é um marco histórico a ser celebrado, ao contemplar que seja instituído a reformulação dos currículos de escolas do ensino fundamental e médio, sendo estes espaços de ensino dotados de potencialidades para propiciar aprendizagens múltiplas acerca da História e Cultura Afro-brasileira. O currículo, partindo do senso comum, tem seu caráter educacional reduzido a um documento que sistematiza competências norteadoras da formação educacional no país, da Educação infantil ao Ensino superior.

A Lei Nº 10.639/03, o currículo da Educação brasileira e a colonialidade

A compreensão reducionista do currículo a apenas um documento, não o compreende de acordo com o que ele é de fato: um artefato socioeducacional estruturado de modo a organizar competências e valores para uma formação educacional, ideológica, ética e cultural (MACEDO 2007). Afirmamos o seu caráter ideológico, visto que a aplicabilidade do currículo nas instituições prioriza conteúdos formativos eleitos como principais para uma dada formação em detrimento de outros, notoriamente demarcando o que é almejado a ser desenvolvido em sala de aula nos processos de ensino-aprendizagem. Ainda sobre concepções reducionistas, comumente educadores(as) retroalimentam esse aspecto documental do currículo, ao estabelecerem uma educação bancária a partir de uma metodologia unilateral, a qual o(a) educador(a) é dotado(a) de conhecimentos e saberes, sendo o(a) educando(a) esse ser apto(a) a apenas receber toda essa gama de saberes, tal qual um depósito (FREIRE 1996).

Nessa perspectiva, a colonialidade se faz presente na propagação de uma monocultura mental imposta pela hegemonia do colonizador que ainda paira, ao instituir o que é adotado como cultura a partir de sua cosmovisão, subjugando a diversidade de saberes de variados povos, assim como suas línguas e como concebem a Educação (SHIVA 2003). Para além de aspectos reducionistas hegemônicos, em concordância com Freire (1996), compreendemos a Educação enquanto uma prática de emancipação que promove dialogicidade no fazer pedagógico, compreendendo o(a) educando(a) enquanto ser ativo(a) do processo de ensino-aprendizagem, viabilizando mudanças de paradigmas,

> *Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio (...) Sociedade intensamente cambiante e dramaticamente contraditória. Sociedade em "partejamento", que apresentava violentos embates entre um tempo que se esvaziava, com seus valores, com suas peculiares formas de ser, e que "pretendia" preservar-se e um outro que estava por vir, buscando configurar-se. Este esforço não nasceu, por isso mesmo, do acaso. Foi uma tentativa de resposta aos desafios contidos nesta passagem que fazia a sociedade. Desde logo, qualquer busca de resposta a estes desafios implicaria, necessariamente, numa opção. Opção por esse ontem, que significava uma sociedade sem povo, comandada por uma "elite" superposta a seu mundo, alienada, em que o homem simples, minimizado e sem consciência desta minimização, era mais "coisa" que homem mesmo, ou opção pelo amanhã. Por uma nova sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua História.* ***Opção por uma sociedade parcialmente independente ou opção por uma sociedade que se "descolonizasse" cada vez mais.*** *Que cada vez mais cortasse as correntes que a faziam e fazem permanecer como objeto de outras,*

> *que lhe são sujeitos. Este é o dilema básico, que se apresenta hoje* (FREIRE 1967: 35) [Grifo nosso].

Diante de movimentações sociais em prol de mudanças, muito além de perspectiva apenas teórica, encontramos na decolonialidade o posicionamento de luta para promoção de mobilizações que rompam com a colonialidade, ao conceber formas de ser e pensar, assim como dignificar cosmovisões de povos historicamente subalternizados (WALSH 2006). De caráter decolonial e advinda de lutas do MNU, a Lei N° 10.639/03 versa sobre novas perspectivas e resgates, contudo é importante ressaltar como ela foi vetada em abarcar, por exemplo, a obrigatoriedade no nível de Ensino superior no Brasil, sendo de caráter opcional a reformulação de currículos por parte das universidades no país (SILVA 2011).

Dessa forma, refletimos sobre como as formações educacionais são ofertadas nas instituições de Ensino superior em relação a História e Cultura Afro-brasileira, assim como sobre o racismo no país, à colonialidade e demais temáticas que são interseccionais. Mediante isso, cabe pontuar também a reflexão de como os(as) profissionais da Educação estão - ou não - letrados(as) coerentemente para possibilitar a promoção de processos de ensino-aprendizagem sobre essas temáticas que não corroborem com reducionismos e estereótipos.

Nesse contexto, a referida Lei é também uma politica de ação afirmativa ao possibilitar, com sua real implementação, o combate a desigualdades históricas fundantes do país que atravessam as pessoas negras (GOMES 2001). Ao alterar a LDB (Lei N° 9.394/96), legislação que rege a Educação nacional, a Lei N° 10.639/03 possibilitou caminhos para mudanças legislativas educacionais significativas voltadas para a discussão acerca da diversidade étnico-racial brasileira nas escolas, afastando-se do mito da democracia racial o qual os povos indígenas e africanos tiveram, assim como suas descendências, estado pleno de igualdade.

Dessa forma, vamos ter no ano de 2004, a instituição das *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, uma política curricular, de caráter obrigatório, que estabelece bases pedagógicas e filosóficas para promoção de práticas pedagógicas que visem a construção de novas perspectivas raciais no país.

> *Em outras palavras, aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da ação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Sem dúvida, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde esta se*

> *encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos e situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação* (BRASIL 2004: 18).

Diante do exposto, torna-se possível afirmar que as movimentações de luta possibilitaram a criação de políticas públicas, assim como possibilidades pedagógicas para conceber uma Educação voltada às relações étnico-raciais no país. Entretanto, no dia a dia escolar, nas escolhas de celebrações para além de datas fixas como a consciência negra em novembro, quais são as reais movimentações para a efetividade dessas políticas?

Uma pesquisa sobre a efetividade da implementação da Lei Nº 10.639/03

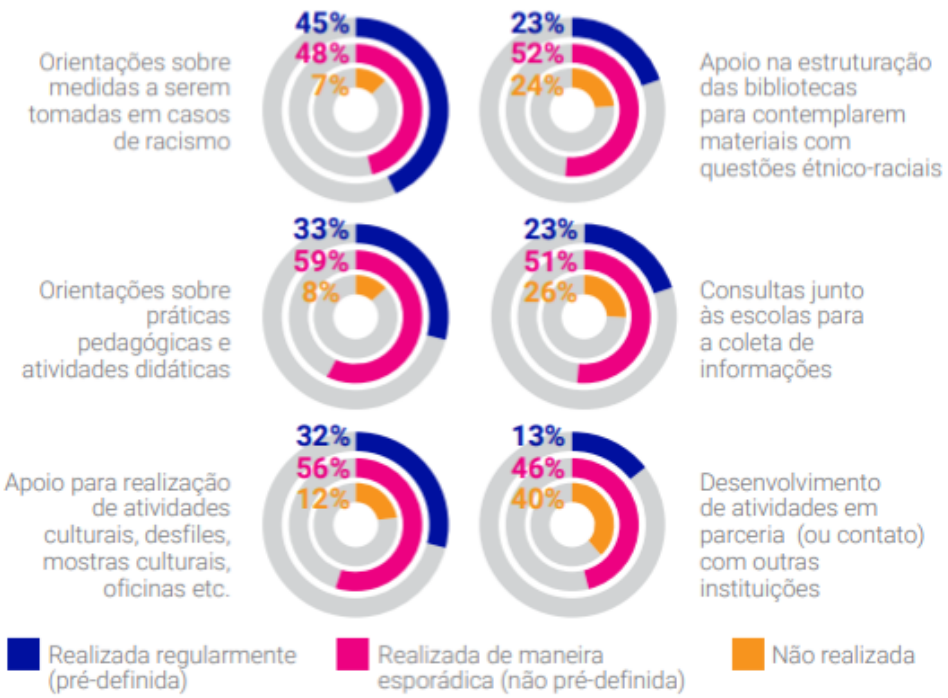
Buscando analisar a implementação e efetividade da Lei Nº 10.639/03, o *Geledés Instituto da Mulher Negra* e o *Instituto Alana* desenvolveram a pesquisa *"Lei Nº 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira".* O objetivo da pesquisa era explicitar o retrato indicativo acerca de como as secretarias mobilizaram-se para construir - ou não - estruturações para efetividade da Lei Nº 10.639/03, contemplando também as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*.

Publicado no ano de 2023, com a organização de Beatriz Soares Benedito; Suelaine Carneiro, e Tânia Portella, o estudo foi realizado a partir da aplicação de questionários, ao longo de 2022, com a participação de mil cento e oitenta e sete gestores(as) das Secretarias Municipais de Educação do Brasil, o que no período equivalia a 21% das redes municipais de ensino de todo o país.

Alcançando o objetivo delineado, a pesquisa revelou percentuais significativos da ausência de mobilização para assertividade na implementação da lei, apresentando que 71% das redes realizam pouca ou nenhuma ação de implementação. Quando são realizadas ações, 69% das secretarias afirmam que as escolas estruturam e executam atividades relacionadas ao Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira no mês de novembro, ou apenas no *Dia da Consciência Negra* (20 de novembro). Ainda sobre as justificativas da não-implementação, de acordo com a pesquisa, a maior parte das Secretarias Municipais de Educação afirmam não receber suporte financeiro para implementação nas escolas da Lei Nº 10.639/03 no desenvolvimento de atividades, assim como não são ofertadas formações para os(as) educadores(as) acerca das temáticas sobre relações étnico-raciais, ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

Além disso, 42% dos(as) gestores(as) participantes, sendo 47% desse total composto por pessoas que se autodeclaram como brancas, afirmam que os(as) educadores(as) têm dificuldade em transpor o que está posto nos currículos. Diante de todo o cenário, apenas 29% das secretarias empenham-se em realizar ações consistentes que promovam a efetividade da Lei, possuindo em comum regulamentação local, organização orçamentária e estrutura administrativa que garantam a periodicidade de ações que atendem as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.* Nessa conjuntura, a pesquisa aponta também que existem mobilizações de apoio às escolas para abarcar medidas de combate ao racismo e práticas pedagógicas que dialoguem com o que versa a Lei N° 10.639/03, conforme se vê a seguir.

Ações realizadas por Secretarias para apoiar as escolas da rede no Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira de acordo com sua frequência.



Fonte: BENEDITO; CARNEIRO & PORTELLA 2023.

Diante do exposto, é notório afirmar que existe uma não-compreensão acerca do que a Lei N° 10.639/03 agrega em sua significância, uma reivindicação para o desvelar do imaginário social reducionista que contemple a historicidade afro-brasileira e africana dotada de produções de conhecimento válidos concebidos por pessoas múltiplas em potências, saberes e culturas. Portanto, vislumbrando a assertividade de sua implementação em caráter nacional, é vital que sejam estruturadas medidas

para sua efetividade nas instituições educacionais do país, fazendo-nos refletir sobre quais providências, como versa a Lei, estão sendo de fato tomadas.

Dessa maneira, enquanto um dos caminhos possíveis de construção para um desvelar efetivo, é necessário ofertar formações para educadores(as), assim como profissionais que atuem em contexto educacional, sobre a potência acerca da historicidade advinda de África e dos povos africanos, assim como da sua descendência no Brasil, no que tange aspectos socioculturais, identitários, religiosos e filosóficos. As formações precisam propor processos de ensino-aprendizagem para os(as) profissionais que viabilizem a construção de novas percepções e torne possível a estruturação na vivência escolar de abordagens que adotem o continente africano e seus povos, enquanto referências na produção de conhecimentos. Uma possibilidade é apresentar como as pessoas pertencentes a esses povos viviam em África desenvolvendo descobertas e vivenciando suas religiosidades, como afirma Diop (1974):

> *... as antigas civilizações africanas, além de ter sido responsáveis pelo descobrimento do ferro (metal extraído a partir do minério hematita), conheciam a pólvora (substância que queima produzindo uma onda de deflagração subsônica), utilizada por Sacerdotes no Kemet para fins religiosos...* (DIOP 1974 *apud* MASCARENHAS 2021: 86).

Essas pessoas ao aportar no Brasil, vilipendiadas pela diáspora africana, trouxeram consigo todos esses saberes, potências, cosmovisões e seus deuses, que não se perderam em meio ao mar e tentativas de destituição de suas humanidades, sendo presentes em suas lutas por emancipação, nos seus quilombos e terreiros de candomblé.

No Brasil, novembro é um mês difundido como o da consciência negra pois no dia 20 deste mês é celebrado o *Dia Nacional da Consciência Negra*, data em que no ano de 1695, um grande líder quilombola, *Zumbi dos Palmares* se tornou um ancestral, sendo assassinado por *André Furtado de Mendonça*, sertanista português (GOMES 2011). Os quilombos, no contexto colonial brasileiro, eram espaços estruturados por pessoas escravizadas que fugiam dos seus algozes, comumente eram fundados nas matas, sendo organizações de resistência dos povos africanos, seus descendentes e indígenas.

Dessa forma, eram espaços também de luta, reencontros, socialização e estabelecimento de laços de solidariedade, sendo um deles o *Quilombo de Palmares*, localizado no atual Estado de Alagoas, que contou com a maior população quilombola do Brasil no contexto colonial (GOMES 2011). Grandioso também na resistência, Palmares contou com a liderança de *Zumbi dos Palmares*, que lutou junto ao seu povo contra diversas tentativas de destruição da Coroa Portuguesa, exercia uma escuta ativa na organização política e social estruturada na comunidade, assim como buscava garantir a

coordenação da agricultura e demais questões relacionadas ao viver em grupo.

> *Mas Palmares foi uma comunidade diferente, por sua longa duração e seu grande número de habitantes, bem como por sua organização socioeconômica. Além disso, foi pioneira nessas dimensões no século XVII. Viraria símbolo de resistência colonial contra a escravidão, e, entre seus líderes, destacadamente Zumbi seria transformado em herói e símbolo étnico. Palmares e Zumbi viajaram para além do seu próprio tempo, da invenção original e da experiência histórica vivida e processada. Entender isso não é apenas ser transportado para o passado colonial, mas também remontar interpretações históricas com base na documentação e na memória social* (GOMES 2011: 12).

Portanto, adotar a data em que Zumbi torna-se um ancestral ao falecer em calendário oficial da nação, é honrosamente uma forma de marcarmos a Consciência Negra diante de um calendário que já foi permeado por celebrações de caráter colonial, como a "descoberta do Brasil". Contudo, a data não deve ser utilizada como um único dia destinado a abordar questões relacionadas ao ensino de História e Cultura Africana e Afrobrasileira nas escolas, como aponta a pesquisa sobre a pesquisa *"Lei N° 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira"*. Zumbi, assim como Palmares, são munidos de potencialidades pedagógicas que devem ser apresentadas nos espaços educacionais enquanto referências históricas no que tange aspectos de organização política e social, resistência anticolonial e entre outros.

O corpo como pedagogia: memória, história e cultura

Dessa forma, é notório que a Lei N° 10.639/03 reivindica também a disputa pela construção de um imaginário social brasileiro, a partir da sua real implementação nas escolas, em que a "memória nacional" passe a ser assentada em outras narrativas construídas a partir do protagonismo de pessoas negras, quilombolas e indígenas, assim como de populações historicamente marginalizadas como a população LGBTQIAPN+.

Temos, assentada em princípios que dialogam com a cosmopercepção africana, a memória africana enquanto um tecer registros dotados de riquezas nos detalhes de seus agentes, cenários e nuances que são vívidos no exercício de quem as narra (BÂ 2010). Nesse sentido, as memórias preservadas pelos povos africanos dos seus ancestrais e suas religiosidades, assim como das construídas no Brasil nos Terreiros de Candomblé, mesmo mediante tantas adversidades, promovem uma resistência da memória, da corporalidade, assim como das formas de aprender e ensinar que não

corroboram com a branquitude, em concordância com Fanon (2008). (2008: 116-117):

> *Sim, nós (os pretos) somos atrasados, simplórios, livres nas nossas manifestações. É que, para nós, o corpo não se opõe áquilo* [sic] *que vocês chamam de espírito. Nós estamos no mundo (...) Caso-me com o mundo! Eu sou o mundo! Entre o mundo e mim estabelecia-se uma relação de coexistência* (FANON 2008: 116-117).

De acordo com Oliveira (2005), o corpo para a Filosofia Africana é permeado de múltiplos significados e relaciona-se com o mundo a partir de movimentações que englobam esferas sociais, políticas, religiosas e também biológicas.

> *O corpo na cultura de matriz afrodescendente pode ser compreendido a partir dos três princípios fundamentais da cosmopercepção africana: diversidade, integração e ancestralidade. O corpo é diverso desde sua constituição biológica até em seus múltiplos significados culturais. É integração entre eles. É ancestral, pois o corpo é uma anterioridade. O corpo ao mesmo tempo é ancestralidade como é por ela regido. Ancestralidade é tradição, e não se pode entender o corpo sem tradição uma vez que esta é um baluarte de signos e, dessa forma, produtora da semiótica que significa os corpos. (...) A história dos ancestrais africanos permanece inscrita nos corpos dos afrodescendentes. É preciso ler o texto do corpo para vislumbrar nele a cosmopercepção que dá sentido à história dos africanos e afrodescendentes espalhados no planeta. Como o corpo é um texto dinâmico e a tradição de matriz africana um dinâmico movimento, é no movimento do corpo que* ***vislumbro a possibilidade de uma leitura do mundo a partir da matriz africana, o que implica em decodificar uma filosofia que se movimenta no corpo e um corpo que se movimenta como cultura****. O corpo ancestral é a reunião desta filosofia, desta cultura, bem como o resultado desse movimento de contatos e conflitos que se deram e se dá na esfera social, política, religiosa e corporal* (OLIVEIRA 2005: 125-126) [Grifo nosso].

Nessa perspectiva para a Filosofia Africana, o corpo abarca História, Memória e também Cultura, configurando-se enquanto um corpo-território que reivindica subjetividades ao realizar processos de significação com o mundo (OLIVEIRA 2005; SODRÉ 1988). A cosmopercepção africana encontra-se viva nos corpos afrodescendentes, assim como nos Terreiros de Candomblé, territórios sagrados que preservam e difundem a Filosofia africana em aspectos litúrgicos, sociais e também educacionais. Terreiro, *Axé* ou Casa de Culto é um território geotopográfico etnicocultural sendo fundado no Brasil, a partir da organização dos povos africanos para cultuar

suas divindades advindas de seus territórios originários, que possibilitou processos de socialização e aquilombamento[1] (SODRÉ 2002).

Terreiros: espaços pedagógicos de socialização e aquilombamento

Nos terreiros, segundo Lima (2003), uma ancestralidade em comum é cultuada, a qual os(as) pertencentes ao território filiam-se, conferindo um processo de socialização que se configura a partir da concepção de "família de santo", visto que o vínculo espiritual estabelecido possibilita a constituição de laços de solidariedade e valores éticos em comum, como afirma Verger (1997):

> *A religião dos orixás está ligada à noção de família. A família numerosa, originaria de um mesmo antepassado, que engloba os vivos e os mortos. O orixá seria, em princípio, um ancestral divinizado, que, em vida, estabelecera vínculos que lhe garantiam um controle sobre certas forças da natureza, como o travão* [sic], *o vento, as águas doces ou salgadas, ou, então, assegurando-lhe a possibilidade de exercer certas atividades como a caça, o trabalho com metais ou, ainda, adquirindo o conhecimento das propriedades das plantas e de sua utilização o poder* (VERGER 1997: 03).

Dessa forma, temos filhos(as) de santo que se relacionam a partir da organização religiosa do culto aos orixás, vivenciando também a ruptura com a lógica de "superioridade euro-cristã", estabelecida pelo colonizador, ao fundarem uma religião que estabeleceu a preservação da cosmopercepção africana, o culto às suas divindades, assim como a autoproclamação de serem pessoas que falam de si e por si (GONZALEZ 2018). Cabe pontuar que a fundação e permanência desses territórios é permeado de muita resistência, visto que a prática do Candomblé e outros cultos já foram considerados crimes contra a saúde pública, de acordo com a *Constituição Brasileira de 1890*, perpassando também como o racismo religioso, apesar de sua recente inserção como crime na Constituição do país, já se fazia presente há tempos (BRASIL 1890; NASCIMENTO 2016).

Os Terreiros de Candomblé, comumente inseridos em terrenos com vasta natureza, são espaços destinados ao culto, mas não somente a ele, sendo exercida a vivificação de uma ética ancestral que possibilitou a construção de uma religião que humanizou os povos africanos e afrodescendentes, assim como estabeleceu a construção de uma identidade coletiva circunscrita na cosmopercepção africana que perdura até a

[1] Nascimento (2006) afirma que o aquilombamento configura-se enquanto um dispositivo de ação que provém da instituição dos quilombos, sendo um comportamento adotado por pessoas negras em unirem-se como estratégia de resistência, afeto e partilha diante do racismo e colonialidade ainda tão presentes na sociedade brasileira.

contemporaneidade. Sendo assim, os Terreiros de Candomblé são espaços plurais que rememoram a historicidade dos povos africanos.

> *A perspectiva africana do terreiro, ao contrário, não surgiu para excluir os parceiros do jogo (brancos, mestiços, etc.) nem para rejeitar a paisagem local, mas para permitir a prática de uma cosmovisão exilada. A cultura não se fazia aí como efeito de demonstração, mas uma reconstrução vitalista para ensejar uma continuidade geradora de identidade* (SODRÉ 1988: 54).

A identidade ancestrálica é concebida nos Candomblés assentada em uma cosmopercepção que proporciona aos(as) filhos(as) de santo uma leitura de si mesmos(as) enquanto pessoas dotadas de múltiplas potencialidades, sendo nutridas por toda a família de santo para trilharem caminhos de crescimento dentro e fora do terreiro (MACHADO 2013). Além disso, os Candomblés possibilitam também processos de ensino-aprendizagem que rompem com a concepção de ensino da tradição escrita, conteudista e bancária. Aprende-se pela tradição oral com os ensinamentos dos mais velhos(as) em como conduzir o corpo, pelos *itans* (histórias) sobre os orixás e suas trajetórias que, ao serem contadas, deixam possibilidades agregadoras de reflexões, assim como pela relação de respeito com a natureza e seus seres.

> *A tradição oral é a grande escola da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recriação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial* (BÂ 2010: 169).

Sendo assim, o Candomblé pelas vivências das famílias de santo dignificam as suas existências, sendo referências da preservação da Memória Africana no Brasil, assim como do aprender e ensinar advindos de uma "pedagogia de terreiro", em que há uma genuína responsabilidade com a dialogicidade no processo de ensino-aprendizagem. Diante do exposto, é evidente como os Terreiros são referências para a assertividade da implementação da Lei N° 10.639/03 no que tange aspectos culturais e históricos, assim como versa a referida Lei, nas contribuições do povo negro em áreas políticas, econômicas e sociais.

O *Ilê Axé Opô Afonjá* e a pedagogia de terreiro

O *Ilê Axé Opô Afonjá* da Bahia[2], fundado em 1910 pela grandiosa *Eugênia Anna dos Santos*, mais conhecida como *Mãe Aninha (Iyá Obá Biyi)*[3], a primeira *Iyalorixá* (Mãe de santo) da família de santo a qual, com grande felicidade e orgulho, somos pertencentes enquanto filhas de santo.

Os(as) filhos(as) de santo do *Afonjá* desenvolvem no viver da família de santo o jeito de *ser-sendo* da comunidade, sendo um modo de existência assentado na cosmopercepção africana, por meio do qual nós experienciamos o mundo dentro e fora do Terreiro, assim como aprendemos e ensinamos (MACHADO 2013). Dessa forma, a partir da iniciação no culto a orixá, fazemos a cabeça plantando *axé*[4], desvelamos nosso corpo para edificação da personalidade do orixá em nosso viver, respeitamos a natureza enquanto um sistema vivo e rendemos graças, somos ensinados(as) sendo colocados(as) em caminhos de crescimento religioso, social e ético.

Mãe Aninha foi uma senhora que direcionou toda a sua família de santo para realização do *ebó* de conduta ancestral que proferia afirmando *"Quero meu filhos com anel no dedo, aos pés de Xangô"*, enquanto uma sacralização ao se conduzir na vida buscando por essa simbologia do anel como a Educação formal, porém sem se perder de cultuar a Xangô, assim como todos os orixás (OLIVEIRA 2024). Proferindo e realizando também esse *ebó* de conduta, *Eugênia Anna dos Santos* participou de congressos, como o *II Congresso Afro-Brasileiro*, que reuniu em 1937 intelectuais para discutir o estudo do negro no Brasil, envolvendo-se também politicamente ao solicitar uma audiência com *Getúlio Vargas*, presidente no período, para discutir sobre as invasões policias que os Candomblés vinham sofrendo, culminado no *Decreto n°1202,* que proibia o embargo aos Candomblés nos país (BRASIL1939; CARNEIRO 2002). Além disso, Mãe Aninha fundou em 1936, a *Sociedade Beneficente Cruz Santa Opô Afonjá*, uma organização composta por filhos de santo da comunidade para serem responsáveis por demandas civis, preservação do patrimônio e entre outras questões, permanecendo em plena funcionalidade até a atualidade.

Mesmo após se tornar uma ancestral, o ebó de conduta ancestral proferido por Mãe Aninha seguiu sendo realizado por todas as mães de

---

[2] Demarcarmos o *Afonjá* da Bahia, pois de acordo com as tradições orais, após este Mãe Aninha fundou outro terreiro com o mesmo nome no Estado do Rio de Janeiro.

[3] *Obá Biyi* é o *orúko* de Mãe Aninha, sendo este o nome que uma pessoa iniciada no culto aos orixás recebe após sua iniciação contendo cada um sua significância. A de Mãe Aninha, traduzindo da Língua Yorubá para a Língua Portuguesa, é *"o rei nasceu aqui"* (SANTOS 2010).

[4] Santos (1962) conceitua o *axé* como energia e poder que emanam da força da natureza, sendo mobilizadora na vida dos(as) filhos(as) de santo, fazendo circular energia, potência e força.

santo[5] que assumiram esse importante compromisso com a família de santo do *Afonjá*, assim como a atual *Iyalorixá Ana Verônica Bispo Santos (Iyá Obá Guerê)* segue realizando.

O *Afonjá* da Bahia é um Terreiro que tem em seu território espaços de educação escolar como a *Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos*, que inicialmente funcionava como creche, sendo conhecida como a *Mini Comunidade Obá Biyi.* Fundada em 1977, por *Deoscóredes Maximiliano dos Santos (Mestre Didi)*, atendia a família de santo promovendo atividades ao ar livre, linguagem das artes com as crianças, com música e dança (SANTOS 1962). A *Mini Comunidade Obá Biyi* tornou-se escola, sendo municipalizada em 1999, ano em que também foi implementado o *Projeto Político Pedagógico Irê Ayó*, desenvolvido por *Vanda Machado* e *Carlos Petrovich*, seu esposo, *ogan* do *Afonjá* da Bahia e arte educador.

O *Projeto Político Pedagógico Irê Ayó* enfatiza a construção de um fazer pedagógico alicerçado na perspectiva de potência da imagem de pessoas negras no Brasil enquanto produtoras de conhecimento, assim como da ancestralidade, da Língua Yorubana e do desenvolvimento ativo das crianças educadas nos processos de ensino-aprendizagem significativos, levando em conta as relações estabelecidas com o espaço do terreiro, sendo ou não adepto(a) ao Candomblé.

> *A partir da proposta do Projeto Irê Ayó, queremos propor a construção da imagem real do negro, das suas lutas e da sua verdadeira contribuição para a formação da nação brasileira. Esta construção passa pelo reencontro das nossas raízes culturais na África trasladada para o Terreiro do Ilê Axé Opô Afonjá por nossos ancestrais. Ancestrais que continuamos a venerar em nossa comunidade* (*Sociedade Cruz Santa do Ilê Axé Opô Afonjá* 2000: 18).

Dessa forma, é estabelecido o ensino da Língua Yorubá na *Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos*, promovendo a aprendizagem de uma língua que se faz presente no território de Salvador em nomes de bairros, como a Avenida *Ogunjá* em referência ao orixá *Ogun*, ou em nomes de comidas como *acarajé* que advém do Yorubá *akará* e *jê*, significando respectivamente bola de fogo e comer (BENISTE 2014).

No *Afonjá* da Bahia, temos espaços não escolares como o museu *Ilê Ohun Lailai* (casa das coisas antigas), fundado em 1981, contendo um acervo de objetos das *Iyalorixás* do *Afonjá* da Bahia, contando a partir das suas peças a luta dessas mulheres, contribuições para a família de santo e suas individualidades enquanto mães da comunidade (CAMPOS 2003). Além disso, temos a *Casa do Alaká*, fundada em 2002, palavra da Língua Yorubá que

[5] As mães de santo do *Afonjá* da Bahia, que hoje também são ancestrais, foram: *Maria da Purificação Lopes (Iyá Olufan Deyi)*, *Maria Bibiana do Espirito Santo (Iyá Oxum Muiwá)*, *Ondina Valéria Pimentel (Iyá Iwin Tona)* e *Maria Stella de Azevedo Santos (Iyá Odé Kayodê).*

significa na Língua Portuguesa "pano da costa", uma indumentária utilizada por mulheres de Candomblé, que possui um sentido litúrgico de proteção ao corpo, assim como de hierarquia e poder dentro do culto. Esse espaço é destinado a preservação da tecelagem dessa importância indumentária ancestral, onde já foram ofertados cursos para que a sua prática, técnicas e historicidade não fossem perdidas com o tempo. Dispomos do *Centro Cultural Odé Kayodê*, fundado em 2008, pela parceria estabelecida entre a *Secretaria Municipal de Educação e Cultura da Bahia* e o *Afonjá* da Bahia, sendo representado no período por *Mãe Stella de Oxóssi*, foi voltado para desenvolver ações educativas como aulas de teatro, dança e educação ambiental afrocentradas.

De requalificação mais recente, temos no terreiro a *Ikòjópò Ála Omodé/Maria Stella Azevedo Santos*, reformada e com acervo atualizado em 2023, a biblioteca que significa *"casa/biblioteca sonho de criança"* conta com um acervo composto por mais de mil e duzentos livros, dispondo de exemplares sobre a história do terreiro como o *"Histórias de um Terreiro Nagô"* de *Mestre Didi* (1962), sobre a importância sociocultural dos terreiros *"O Terreiro e a Cidade: A Forma Social Negro-Brasileira"* de Muniz Sodré (1988), assim como livros que versam sobre a importância da escrevivência de mulheres negras com o *"Escrevivências: identidade, gênero e violência"*, de Conceição Evaristo (2016). Dessa forma, contamos com uma biblioteca que já havia sido fundada em 1996, passando por uma série de remodelações e que com o *Projeto Biblioteca de Los Suenõs* da instituição *CEC Brasil*, em parceria com o *Ministério da Cultura*, promoveu sua requalificação, implementando novos livros, computadores e uma nova estrutura de acesso, que possibilita a visitação da comunidade civil, consulta do acervo para pesquisas, clubes de leitura e entre outras possibilidades pedagógicas (OLIVEIRA 2024).

Diante do exposto, é notável que o *Afonjá* da Bahia, assim como os Candomblés do Brasil, e suas famílias de santo, são referências vivas e pulsantes para o desvelar de uma memória nacional enviesada e reducionista. Dessa forma, compreendendo a reivindicação sob a qual versa a Lei Nº 10.639/03 por outras narrativas dos povos africanos e afro-brasileiros, os territórios de Terreiro possuem possibilidades pedagógicas para uma real implementação da referida Lei nas escolas, sendo necessárias movimentações, assim como investimentos e posicionamento dos(as) profissionais de ensino.

Finalmente, é importante reafirmar que a cosmopercepção africana possibilita a quebra com uma lógica bancária e conteudista, sendo possível estabelecer uma dialogicidade no processo de aprendizagem, que leve em conta a tradição oral e as histórias, para que o *"fustigar a memória"* de pessoas negras não seja mais viável.

Referências

BÂ, Amadou Hampâté (2010). *A tradição viva*. In: KI-ZERBO, Joseph (Ed.). *História Geral da África* I: Metodologia e Pré-História da África. Brasília: Unesco.
Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190249
Acesso em: 21/10/2024.

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine & PORTELLA, Tânia (2023). *Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afrobrasileira.* São Paulo, SP. Instituto Alana, 2023.
Disponível em: https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf.
Acesso em: 14 de out. 2024.

BENISTE, José (2014). *Dicionário yorubá-português*. 2a edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

BRASIL (1891). *Código Penal dos Estados Unidos do Brazil*. Brasília, DF: Senado. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d847.htm.
Acesso em: 18/08/2024.

BRASIL (1939). "Decreto no 1.202, de 08 de abril de 1939. Dispõe sobre proibição do embargo a candomblés no Brasil". *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 08/08. Disponível em:
https://planalto.gov.br/ccivil_03/////Decreto-Lei/1937-1946/Del1202.htm#:~:text=DECRETO%2DLEI%20N%C2%BA%201.202%2C%20DE%208%20DE%20ABRIL%20DE%201939&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20administra%C3%A7%C3%A3o %20dos,que%20lhe%20confere%20o%20art.
Acesso em: 18/08/2024.

BRASIL (2003). *Lei Nº 10.639,* 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

BRASIL (2004). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.* Ministério da Educação, Secretaria Especial de Politicas de Promoção da Igualdade Racial. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI %20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3% Aancias.
Acesso em: 18/08/2024.

CAMPOS, Vera Felicidade de Almeida (2003). *Mãe Stella de Oxossi. Perfil de uma Liderança.* Zahar. Rio de Janeiro.

CARNEIRO, Edison (2002). *Candomblés da Bahia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

CARNEIRO, Sueli (2023). *Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser.* São Paulo: Zahar.

CIRANDA CULTURAL (2015). *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa*. 1 ed. Barueri, SP: Ciranda Cultural.

DOMINGUES, Petrônio (2007). *Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos.* Tempo, v. 12: 100-122. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/?format=pdf&lang= pt
Acesso em: 13/10/2024.

_____ (2008). "Um 'templo de luz': Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação". *Revista Brasileira de Educação*, v. 13: 517-534. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hqBHpKJHNtbrVMgJb3Fpv9M/?format=pdf&lang=pt.
Acesso em: 13/10/2024.

FANON, Frantz (2008). *Pele negra, máscaras brancas.* Tradução de Renato da. Silveira. Salvador: EDUFBA.

FOUCAULT, Michel [1971] (2003). *A ordem do discurso.* Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola.

FREIRE, Paulo (1967). *Educação como prática da liberdade*. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra.

_____ (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra.

GOMES, Flávio dos Santos (2011). *De olho em Zumbi dos Palmares: histórias, símbolos e memória social.* São Paulo: Claro Enigma.

GONZALEZ, Lélia (2018). *Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa.* Diáspora Africana [São Paulo]: Filhos da África.

JORDÃO, C. M (2016). "No tabuleiro da professora tem... letramento crítico?" In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Orgs.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas, SP, Pontes Editora: 41-53.

KRENAK, Ailton (2020). *Ideias para adiar o fim do mundo.* 2 a ed. São Paulo, Companhia das Letras.

LIMA, Vivaldo da Costa (2003). *A família de santo nos candomblés jejes-nagôs da Bahia: um estudo de relações intergrupais.* Corrupio.

MACEDO, Roberto Sidnei (2007). Currículo: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis, RJ, Vozes.

MACHADO, Vanda (2013). *Pele da cor da noite.* Salvador, EDUFBA.

MALDONADO-TORRES, Nelson (2007). "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto". In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores: 127-167.

MASCARENHAS, Erica Larusa Oliveira (2021*). Produção científica africana e afrocentricidade: beleza, saúde, cura e a natureza holística da ciência africana.* Brasil: Universidade Federal da Bahia.
Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/34894.
Acesso em: 25/07/2024.

NASCIMENTO, Beatriz (2006). "O conceito de quilombo e a resistência cultural negra". In: RATTS, Alex. *Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento.* SP: Instituto Kuanza: 117-125.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do (2016). "Intolerância ou racismo?", *Jornal Hora Grande*, Outubro - Ano XXI - Edição 167.

OLIVEIRA, Bárbara Stela Filgueiras de (2024). *O fenômeno do jeito de ser-sendo da família de santo do Ilê Axé Opô Afonjá da Bahia e as possibilidades*

pedagógicas assentadas na biblioteca Ikòjópò Àla Omodé/Maria Stella de Azevedo Santos. Orientadora: Fátima Aparecida de Souza; Coorientadora: Thiffany Odara Lima da Silva. 96 f. il. Monografia (Graduação em Pedagogia) — Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

OLIVEIRA, Eduardo David de (2005). *Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia da Educação Brasileira- UFC.* 353f. - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE).
Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/36895
Acesso em: 04/08/2024.

POLLAK, Michael (1989). "Memória, Esquecimento, Silencio", *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3: 3-15.

QUIJANO, Anibal (2005). "**Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**", *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
Disponível em:
https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf
Acesso em: 07/08/2024.

SANTOS, Deoscóredes Maximiliano - Mestre Didi (1962). *História de um terreiro nagô.* Instituto Brasileiro de Estudos Afro-Asiáticos. Bahia, Max Limonad.

SANTOS, Maria Stella de Azevedo (2010). *Meu tempo é agora.* 2 a edição — Salvador, Assembleia Legislativa do Estado da Bahia.

SHIVA, Vandana (2003). *Monoculturas da Mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia.* São Paulo, Gaia.

SOCIEDADE CRUZ SANTA DO ILÊ OPÔ AFONJÁ (2000). *Projeto Irê Ayó.* Salvador, SMED.

SODRÉ, Muniz (1988). *O terreiro e a cidade: A forma social negro-brasileira*. Rio de Janeiro.

SILVA, Ana Célia da (2011). *A representação social do negro no livro didático : o que mudou ? por que mudou?* / Ana Célia da Silva. — Salvador : EDUFBA.

VERGER, PIERRE FATUMBI (1997). *Orixás, deuses e iorubas na África e no Novo Mundo.* Salvador, Editora Currupio.

WALSH, Catherine [2006]. "Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial", WALSH, C.; LINERA, A. G. & MIGNOLO, W. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires, Del Signo. Reproduzido em *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas* (UFPED), Rio Grande do Sul, 2019. Tradução por Daniele da Silva Proença. Disponível em: https://www.academia.edu/83383890/Tradu%C3%A7%C3%A3o_Interculturalidade_ e_decolonialidade_do_poder_de_Catherine_Walsh?f_ri=346073 Acesso em: 04/08/2024.

Sobre as Autoras

Bárbara Stela Filgueiras de Oliveira é pesquisadora, educadora social e Pedagoga pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) com sua trajetória acadêmica dedicada ao estudo das Pedagogias Decoloniais, Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil e Pedagogias de Terreiro. Vem atuando junto as juventudes na ONG Rede Cidadã promovendo ações educacionais voltadas para a potencialização das autoestimas intelectuais dos (as) jovens da instituição.

Vanda Machado é pesquisadora, possui doutorado e mestrado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora colaboradora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Criou o Projeto Político Pedagógico Irê Ayó na Escola Eugenia Anna dos Santos no *Ilê Axé Opô Afonjá*, propiciando o reconhecimento da escola como Referência Nacional pelo Ministério da Educação (MEC). Tendo sua trajetória acadêmica dedicada a Educação Étnico-racial, currículo e cultura, vem realizando consultorias, palestras, conferências e apresentando trabalhos em vários Estados no Brasil, também em Bruxelas, Nigéria, Cuba, Portugal e Buenos Aires. Membro da Rede Nacional de Religiões Afro-Brasileiras e Saúde (RENAFRO), participou como roteirista do documentário: O Cuidar nos Terreiros e Saúde. Coordenou o Projeto *Irê Ayó* em comunidades quilombolas na parceria SECULT/Fundação Palmares. Criou e coordenou o Projeto Capoeira Educação para a Paz – Formação para Capoeirista Educadores (Lei 10.639/03) no Forte de Santo Antônio Além do Carmo IPAC/SECULT. Tem livros, textos e artigos publicados em revistas especializadas.

heitor dos prazeres e infâncias negras:
ciência, arte e relações étnico-raciais na educação infantil no brasil

heitor dos prazeres and black childhoods:
science, art and ethnic-racial relations in early education in brazil

Alan Alves-Brito
Instituto de Física e Faculdade de Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre — Rio Grande do Sul
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-5579-2138
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14218615

Resumo: Heitor dos Prazeres foi um extraordinário multiartista negro do século 20, cujas criações imortalizam formas muito particulares de enxergar as experiências negras no Brasil. Apesar de sua importância para o país, sua história é pouco conhecida como parte do racismo à brasileira. O objetivo do autor nesse artigo é apresentar uma Proposta de Sequência Didática (PSD), em perspectiva antirracista, que ao mesmo tempo recupere parte da história de Heitor dos Prazeres, criando modelos positivos de negritude para as infâncias, e explore os Campos de Experiências recomendados pelas diretrizes legais a serem trabalhados na Educação Infantil. O autor deseja explorar as relações entre ciências, artes e questões socioambientais presentes em três pinturas de Heitor dos Prazeres. O objetivo é contribuir com a formação inicial e continuada de professores, revisitando questões históricas, teórico-metodológicas e epistemológicas inerentes às infâncias negras e aos processos do estabelecimento da educação infantil no Brasil, entrecruzando ciências e artes.

Palavras-chave: (1) Infâncias negras; (2) Educação infantil; (3) ERER; (4) Lei Nº 10.639/2003; (5) Heitor dos Prazeres.

Abstract: *Heitor dos Prazeres* was an extraordinary 20th Century black multi-artist, whose creations immortalize very particular ways of seeing black experiences in Brazil. Despite his importance for the country, his art and history are ignored, as part of Brazilian racism. The author's goal is to present a *Proposal for a Didactic Sequence* (PSD), from an anti-racist perspective, which at the same time recovers part of *Heitor dos Prazeres'* history and to highlight positive models of blackness for children, exploring the *Fields of Experience* recommended for Brazilian *Early Childhood Education*. Furthermore, the author wishes to explore the relationships between science, arts and socio-environmental issues, which are present in three *Heitor dos Prazeres'* paintings. The objective is to contribute to the initial and continuing training of teachers by reapproaching historical, theoretical-methodological and epistemological issues inherent to black childhoods and the processes of establishing early childhood education in Brazil, intertwining sciences and arts.

Keywords: (1) Black childhoods; (2) Early education; (3) ERER; (4) Law 10.639/2003; (5) Heitor dos Prazeres.

Infâncias negras:
questões históricas e marcos legais fundamentais da Educação Infantil

Etimologicamente, a palavra *infância* vem de *infant*, que quer dizer *um elemento de não fala, aquele que é sem voz e sem fala* (GOMES & ARAUJO 2014). Essa definição parece-me problematizadora o suficiente para nos ajudar a pensar, em especial, a questão das infâncias negras no Brasil, lembrando o papel do *racismo* na definição das condições de suas existências. *Racismo* é compreendido aqui como um sistema de opressão, uma tecnologia social de base colonial europeia que tem, no âmbito da modernidade ocidental, estabelecido violentos processos de superioridade racial garantindo que as experiências das pessoas brancas, em todos os sentidos da existência, sejam consideradas universais, a norma, perpassadas por um conjunto de privilégios, inclusive o direito inalienável à existência. Alternativamente, as pessoas negras são consideradas não pessoas, inferiores, desprovidas de pensamento e do direito à vida em sua plenitude. O *racismo*, o capitalismo e o patriarcado são sistemas globais que impactam as construções das ciências, das artes e das nossas relações socioambientais (ROSA; ALVES-BRITO & PINHEIRO 2020; ALVES-BRITO 2022a; FERDINAND 2022; ALVES-BRITO & DAVID 2024).

O *racismo à brasileira* (MUNANGA 2019) é, sobretudo, um *racismo* de marca, ou seja, baseado no fenótipo, nas características físicas das pessoas, de forma que no contexto educacional essas características físicas também serão supervalorizadas (se brancas ou mais próximas delas) e subalternizadas (se pretas ou mais próximas delas) no âmbito dos *racismos:*

- *subjetivo*[1]*;*
- *estrutural*[2], e
- *institucional*[3],

que nos organizam em sociedade (ALMEIDA 2019).

Desde a chegada dos europeus às terras que hoje denominamos Brasil até o presente momento, as lutas dos povos negros têm sido incansáveis. No século 20, a promulgação da *Constituição Federal de 1988* (BRASIL 1988), em seu Artigo 277, desempenha papel crucial no reconhecimento legal de que

[1] Ligado aos processos individuais, em que, por exemplo, no contexto da Educação, pessoas chave para o desmantelamento do *racismo* acabam por negá-lo.

[2] A escola é atravessada por questões sociais, políticas e econômicas estruturantes, o que a impacta em toda a sua forma de agir contra o *racismo*. Envolve, nessa dimensão, raízes históricas mais profundas, mas isso não quer dizer que não podemos mudar as estruturas ou que elas estão demasiadamente longe de nós. O *racismo estrutural* não pode ser uma desculpa para nos paralisar em ações micro e macro políticas.

[3] O papel das universidades e outras instituições de nível superior, bem como escolas, secretarias e outros órgãos e setores institucionais, públicos e privados, que deveriam agir para combater o *racismo* em todas as duas facetas.

crianças e adolescentes são sujeitos de direitos. No entanto, na prática, não quer dizer que as crianças, principalmente as crianças negras, conseguiram esses direitos. "*Não há uma infância universal*" (ARIÈS 1981). Em todas as esferas, públicas ou privadas, as infâncias negras têm sido negligenciadas no Brasil.

O caso do menino Miguel, morto em Pernambuco no auge da pandemia por COVID-19, escancara as relações assimétricas de gênero, raça e classe que têm nos atravessado como parte do *racismo à brasileira* e que impactam a vida de pessoas negras, principalmente de crianças: Miguel, uma criança negra pobre, morre ao cair de um prédio de luxo, vítima do tratamento negligente que lhe foi dispensado pela patroa (uma mulher branca *bem nascida*) de sua mãe Mirtes Santana (uma mulher preta retinta, pobre e empregada doméstica). A despeito das recomendações de se manter em isolamento e distanciamento social no âmbito de uma complexa crise sanitária, Mirtes precisava trabalhar durante a pandemia de COVID-19 acompanhada do único filho, Miguel, de 5 anos.

Além disso, outras estatísticas nada animadoras têm marcado as experiências das crianças negras no nosso país. Temos, por exemplo, conforme inúmeros dados disponíveis no país[4], a alta taxa de assassinato de crianças negras; a presença majoritária de crianças negras entre aquelas que estão em situação de trabalho infantil ou em situação de rua; a maioria das vítimas de abuso e exploração sexual e outros tipos de violências; a maioria em situação de acolhimento institucional e em cumprimento de medidas socioeducativas[5]. Esses indicadores sinalizam bem o quão complexa é a questão dos corpos infantis negros no Brasil, que passam por processos de violência física, psicológica e simbólica ligadas ao trauma da escravidão (MUNANGA 2019).

De fato, o acesso de pessoas negras à Educação é uma reivindicação antiga dos movimentos sociais negros (GOMES 2017), mas sempre foi levada sem grandes considerações. Na contemporaneidade, a Educação pública, principalmente a Educação Infantil (negra), é tratada de forma leviana pelo Estado e pela sociedade brasileira.

A escola, em particular, como uma teia social importante na socialização de crianças negras, não é neutra e nem ingênua, e acaba por reproduzir as lógicas racistas e de extermínio que nos atravessam em nossas relações viscerais. Do ponto de vista da formação docente, é importante não naturalizar as duras realidades enfrentadas por crianças negras, mas

---

[4] Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/racismo-e-discriminacao-contra-criancas-e-adolescentes-sao-comuns-em-paises-de-todo-o-mundo. Acesso em: 31/08/2024.

[5] Disponível em: https://almapreta.com.br/sessao/cotidiano/brasil-tem-12-milhao-de-criancas-e-adolescentes-negros-em-situacao-de-trabalho-infantil/. Acesso em: 31/08/2024.

entendê-las como parte do racismo que estrutura a sociedade brasileira desde a chegada dos colonizadores.

O acesso e a permanência de crianças negras à Educação tem sido um tema recorrente, do Brasil Colônia ao Brasil República. Estudos apontam que distintas instituições têm contribuído, ao longo da nossa história, para que crianças negras não cheguem à escola e nem nela permaneçam (*racismo institucional*) ou que, uma vez chegando, tenham as suas histórias e culturas tratadas como inferiores, seus e suas ancestrais destituídos(as) de humanidade e, as suas emoções e contribuições científicas, tecnológicas, literárias e artísticas tratadas como não conhecimentos, desprovidos de qualquer potência criativa (*racismo epistêmico*), como apontam Gomes & Araújo (2014), Carneiro (2018), Almeida (2019), Alves-Brito (2022b) e referências lá contidas. O apagamento das histórias e culturas negras no Brasil é atroz do ponto de vista da formação de crianças no Brasil.

Nesse aspecto, um dos grandes papéis da Educação Infantil antirracista que gostaria de aqui destacar é a devolução da voz e da fala para crianças negras, entendendo-as como sujeitos na relação com as crianças, jovens e pessoas adultas negras e não negras, humanizando os processos de suas relações com o mundo. As crianças negras são, de fato, a própria voz, e tudo aquilo que elas pensam sobre o mundo deve ser considerado, potencializado e reverberado em suas vivências e relações cósmicas.

Queremos fortalecer a autoestima e a capacidade de sonhar das crianças negras, que são desde o momento da concepção atravessadas pelo racismo em suas estruturas. O racismo, ao longo da vida estudantil e da mais ampla experiência das crianças negras, determina a forma de ser e estar no mundo destas crianças, materializando a ideia de que as suas potencialidades são finitas.

Nesse sentido, as crianças negras carecem, desde muito cedo, de modelos de pessoas negras potentes e expressivas em todas as áreas do conhecimento. Precisam compreender e conhecer as suas histórias, culturas e ancestralidades.

As crianças não negras, por sua vez, precisam também crescer construindo outros referentes de sociabilidade com o mundo, com o ambiente, as paisagens e principalmente com as crianças negras, percebendo-se desde as idades mais tenras como parte importante dos processos de coabitação, convivência e coexistência com a diferença.

As crianças negras e não negras têm o direito de saber, desde muito cedo, que distintos povos africanos (de origem *Iorubá*, *Fon* e *Angola-Congo*) contribuíram demasiadamente para a formação do que hoje denominamos Brasil. Além disso, essas crianças precisam se enxergar, com suas multiplicidades de cores, texturas variadas de cabelos, formatos de olhos, nariz, testa, orelha, cabeça e outras afrografias do corpo e da memória (MARTINS 2000) como descendentes de reis e rainhas, de pessoas que

desfrutavam de grande capacidade intelectual e sabedoria que se expressam em formas de resistência de ser, saber e fazer. São essas afrografias que garantem que corpos de crianças negras sejam *curriculantes* (MACEDO 2013). Isso implica que os corpos-territórios-pensamentos negros também definam um conjunto de práticas que busquem articular as experiências e os saberes ancestrais que perfazem um conjunto histórico, patrimonial, cultural, artístico, literário, socioambiental, filosófico, político, científico e tecnológico, que necessitam ser acionados para garantir o desenvolvimento integral de crianças negras nessa fase de sua formação.

Mas onde estão essas experiências, para além do *trauma da escravidão* (MUNANGA 2019), no chão das salas de aulas? Desde a infância, como são contadas as histórias e as formas de ser (ontologia) e conhecer (epistemologia) de crianças negras?

Em perspectiva histórica, o *trauma da escravidão* distribui condições adversas para as infâncias negras, que precisam na contemporaneidade reafirmar o compromisso ancestral com a felicidade, entendendo-a como um direito inalienável. A felicidade não como uma mercadoria, mas como um princípio fundamental de pertencimento ao mundo com todas as suas potências e integridades dignas de *corpos en-cantados e curriculantes* (MACEDO 2013).

Essas crianças precisam percorrer o *Irê Ayó*, o *caminho de alegria* (MACHADO 2019), e nós todos que formamos a sociedade brasileira temos o dever de garantir que isso aconteça. Infelizmente, há um percurso histórico de invisibilidade das realidades das crianças negras no Brasil que precisa ser rompido. Quando Sojourner Truth (1797-1883), importante abolicionista dos Estados Unidos, se pergunta no século 19 *"e não sou uma mulher?"*[6] para questionar o fato de que enquanto mulheres brancas da *primeira onda feminista* iam às ruas pedir o direito ao voto e ao trabalho, as mulheres negras já trabalhavam desde sempre como parte do sistema escravocrata, ela coloca à mesa o fato de seu útero ter sido também sequestrado pela escravidão, pois crianças (infâncias) negras escravizadas eram capturadas como objetos de trabalho para o sistema opressor.

É neste sentido que, como parte das lutas históricas dos movimentos sociais negros, somente em 2003, cinco séculos após a chegada das primeiras pessoas negras escravizadas, tivemos a primeira Lei aprovada no país para garantir a especificidade na formação estudantil, visando os valores da história e da cultura africana e afro-brasileira em todos os níveis da Educação Básica no Brasil. A Lei nº 10.639/2003 (BRASIL 2003), na verdade uma alteração da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB), Lei nº 9.394/1996 (BRASIL 1996), o artigo 26-A (LDB) é um dos marcos históricos da

[6] Disponível em: <https://sismmac.org.br/sojourner-truth-mulher-negra-feminista-e-abolicionista/>
Acesso em: 26/05/2024.

luta antirracista no país e um subsídio teórico-metodológico e epistemológico importante na efetivação e avaliação da presente PSD.

A Lei nº 10.639/2003 prevê o estudo da história e da cultura africana e afro-brasileira em todos os níveis da Educação Básica no Brasil, ajudando assim a fortalecer a autoestima e o senso de pertencimento de crianças negras, enaltecendo as suas histórias e culturas para que essas crianças se tornem conscientes de suas trajetórias e possam assim ser protagonistas nos processos de construção das relações e de criação das suas próprias possibilidades de *ser feliz*.

O projeto de *Educação das Relações Étnico-Raciais* é, portanto, um programa em construção, fruto das lutas dos movimentos sociais negros ao longo da história, desde a chegada das primeiras pessoas negras sequestradas do continente africano e trazidas ao Brasil como corpos escravizados. Desde o primeiro dia que pessoas negras desembarcaram nos navios pelo Oceano Atlântico há resistência contra o negacionismo do *racismo* e os perversos sistemas que entrecruzam a experiência do sistema escravocrata. O *Quilombo de Palmares* é um dos mais exemplares movimentos neste sentido (ALVES-BRITO 2022b) e, desde então, milhares de quilombos existem e resistem no país[7].

É importante lembrar, no entanto, que passando pelo Brasil Colônia, Império e República, foram criadas várias leis que proibiam as pessoas negras de terem acesso à Educação. O pós-abolição, o 14 de maio de 1888, foi um dia sem futuro[8], principalmente para as infâncias negras. Mas, ainda assim, temos também registros históricos de como as pessoas negras subverteram as lógicas dos sistemas vigentes que tentavam impedir que crianças negras tivessem acesso à educação. Por exemplo, clubes negros, irmandades, terreiros, e tantos outros espaços, foram criados ou usados para promover a Educação a partir dos valores e princípios de matriz africana, para garantir a ampliação da cidadania de crianças (futuros adultos) negras (GONCALVES & SILVA 2000). Mesmo antes da aprovação da Lei nº 10.639/2003 outros projetos marcantes, como o *Irê Ayó* (MACHADO 2019), foram criados Brasil afora.

Outro marco importante para a efetivação da Educação Infantil no país foi o estabelecimento das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI) (BRASIL 2010). De acordo com as DCNEI, um documento basilar para a sistematização de práticas de cuidado, Educação e brincadeiras na Educação Infantil, a Educação Infantil corresponde à

---

[7] Ver, por exemplo, o *Projeto Zumbi-Dandara dos Palmares*.
Disponível em: www.ufrgs.br/zumbidandara
Acesso em: 31?08/2024.

[8] Sugiro ouvir a canção *14 de maio* de *Lazzo Matumbi*.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sQo8gKGdH2U>.
Acesso em: 22/05/2024.

> *Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social* (BRASIL 2010:12).

De acordo com as DCNEI, crianças, por sua vez, podem ser definidas como:

> *... sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura* (BRASIL 2020:12).

Do ponto de vista da diversidade racial no país e dos princípios das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais* (DCNERER) (BRASIL 2004), as DCNEI explicitam que:

> *... as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação* (BRASIL 2010:21).

Já a BNCC (BRASIL 2018), outro documento fundamental na presente PSD, apesar de suas controvérsias, que têm sido discutidas ao longo dos anos (MICHETTI 2020; MASSONI; ALVES-BRITO & CUNHA 2021), apresenta e fundamenta cinco dimensões, ou campos de experiências, para as infâncias:

- *o eu, o outro;*
- *e o nós;*
- *corpos, gestos e movimentos;*
- *traços, sons, cores e formas;*
- *escuta, fala, pensamento e imaginação;*
- *espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.*

No entanto, como de praxe, os espaços de ensino-aprendizagem acabam trabalhando com a ideia universal de infância, ou seja, branca, que não privilegia as experiências das infâncias negras e as contribuições das matrizes africanas e afro-brasileiras para esses ecossistemas de conhecimentos. Entendo que as questões étnico-raciais não devem estar ligadas a *temas*, mas devem ser parte pujante das experiências infantis de crianças negras e não negras desde muito cedo. Essa é uma etapa decisiva se quisermos de fato construir pessoas adultas preparadas para conviver,

coabitar e compartilhar o mundo com a *diferença*, sobretudo com as negritudes.

Em suma, cabe-nos perguntar:

(1) Como podem brincadeiras e outras formas de sociabilidade na Educação Infantil prezarem pela integridade física, emocional (afetiva) e simbólica das experiências das crianças negras?;
(2) Como docentes podem lidar em sala de aula quando uma criança, por exemplo, chama a outra de *macaca* ou diz coisas do tipo *volte para a senzala*?;
(3) Como ressignificar expressões pejorativas e desconstruir o léxico baseado no preconceito e na discriminação racial?;
(4) Como levar em conta as condições socioambientais em que vivem as crianças negras entendendo como tudo isso afeta os seus processos de ensino-aprendizagem, bem como a própria sociabilidade dessas crianças?, e
(5) Como trabalhar questões que envolvem ciência e arte na Educação Infantil, potencializando as contribuições de pessoas negras nesses processos?

Esses são desafios colocados para todos nós. Sabemos que uma PSD não pode solucionar todos os problemas, e eu não sou ingênuo para pensar o contrário. Mas, sem dúvida, é preciso construirmos a *Educação Infantil em perspectiva antirracista*, para que todos ganhem e que possamos, coletivamente, cumprir o princípio e o chamado ancestral à felicidade.

Para aprofundar questões inerentes às práticas pedagógicas para a igualdade racial na Educação Infantil, recomendo a leitura da bela obra organizada por Silva Jr & Bento (2011), além de revistar os trabalhos inovadores da professora e pesquisadora Fátima Santana Santos e suas colaboradoras, à frente do *Centro Municipal de Educação Infantil Dr. Djalma Ramos*, na Região Metropolitana de Salvador, na Bahia[9]. Além disso, recomendo uma visita ao projeto *Equidade na Educação Básica*[10] e à *Rede Anansi, Observatório para a Equidade Racial na Educação Básica*[11], do *Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade* (CEERT). O

[9] Disponível em: https://www.educacao.faber-castell.com.br/por-uma-infancia-escrevivente-praticas-de-uma-educacao-antirracista/?fbclid=PAZXh0bgNhZW0CMTEAAaa7r89FyRZTDvb0cXsjsPbUsROWpPzDVXbSpI4zNwuApTeCEP3IRTvSsJM_aem_J4iLXhtWBv58c0Q8b-RZ6A.
Acesso em: 31/08/2024.

[10] Disponível em: https://editalequidaderacial.ceert.org.br/
Acesso em: 31/08/2024.

[11] Disponível em: https://anansi.ceert.org.br/
Acesso em: 31/08/2024.

CEERT tem nos oferecido, ao longo de décadas, propostas revolucionárias para a construção da educação com equidade racial.

Argumento que a história, a obra e o legado cultural de Heitor dos Prazeres oferecem potencialidades para não somente contribuir com a formação de professores, mas também propiciar, em sala de aula, o vislumbramento da sua vida por meio dos campos de experiências da BNCC na Educação Infantil. A vida de Heitor dos Prazeres não pode apenas ser estudada por crianças e professoras negras. Todas as pessoas no Brasil deveriam saber sua história, conhecer os seus valores e suas perspectivas de mundo. A sua arte comunicava um país que ele viveu numa relação profunda com pessoas negras, sem perder de vista as opressões impostas pelos sistemas coloniais e capitalistas. Esta vida me instiga neste singelo projeto educativo, porque tal como acontece na ERER, é na *relação*, entre brancos e não brancos, que a vida de Heitor dos Prazeres ganha e faz todo o sentido.

Nós temos um sonho.

Heitor dos Prazeres
Uma apresentação

Heitor dos Prazeres (1898-1966) é uma das grandes figuras do Brasil profundo da virada do século 19 para o século 20. Compositor, cantor e artista plástico, trata-se de um homem negro (preto) que pouco ouvimos falar. Conforme se vê na abaixo, ele andava muito elegante, com roupas que ele mesmo costurava. A gravata em estilo borboleta era uma marca de seus vestuários.

Imagem 1. Heitor dos Prazeres, por volta de 1930.

Fonte: Wikimédia.

Eu, particularmente, levei mais de quatro décadas para conhecer, em profundidade, o legado desse homem negro, quando pude apreciar uma bela exposição para homenageá-lo, realizada no *Centro Cultural do Branco do*

Brasil (CCBB), no Rio de Janeiro, em 2023[12]. Confesso que deixei o CCBB completamente atônito e perturbado por tamanha injustiça. Como poderia ter levado tanto tempo (mais de quatro décadas) para conhecer aquele homem tão impressionante que acabara de testemunhar? Mesmo algumas de suas co-criações mais famosas — como a canção *Pierrot Apaixonado*[13] —, interpretada por personalidades icônicas como Maria Bethânia, passaram despercebidas por mim e por tantas outras pessoas.

Emocionado e impactado durante a exposição, me questionei como é que, até ali, eu praticamente não tinha escutado falar da existência marcante daquele homem preto, que tanto nos havia doado com o seu pensamento e força criadora?

Mas, sozinho e em silêncio, tendo a perspectiva da *Educação das Relações Étnico-Raciais* (BRASIL 2004) em meus horizontes acadêmicos e científicos, eu mesmo respondi à inquietação: não restava dúvida de que apenas uma palavra poderia explicar tamanha desfaçatez — o *racismo*. Somente o *racismo à brasileira* (MUNANGA 2019) poderia justificar o fato vergonhoso de que o trabalho artístico e a contribuição inequívoca e potente de Heitor dos Prazeres não tenham feito parte de meus (dos nossos) currículos e de minha (da nossa) experiência no campo da música e das artes de forma mais ampla no Brasil.

Filho de uma costureira, Celestina Gonçalves Martins, e de um marceneiro e clarinetista da *Guarda Nacional*, Eduardo Alexandre dos Prazeres, Heitor dos Prazeres era um multiartista, que não apenas compunha música, cantava e pintava, mas também costurava e construía instrumentos musicais a partir do domínio que também possuía, inspirado pelo pai, da marcenaria.

Conforme ele mesmo diz orgulhoso no belíssimo e curto documentário gravado em 1965[14], Heitor dos Prazeres era carioca, da região central do Rio de Janeiro. Ele foi contemporâneo de figuras ilustres da nossa história como Tia Ciata, João da Baiana, Pixinguinha, Noel Rosa, entre tantos outros, e um dos fundadores da escola de samba da Portela. Foi Heitor dos Prazeres que deu nome à região central do Rio de Janeiro, entre a Pedra do Sal e a Praça Onze, denominando-a *Pequena África*, expressão ainda em vigor. O nome escolhido fazia alusão à marcante presença negra africana que lá vivia e que vive (e resiste) até o presente momento.

---

[12] Disponível em: <https://ccbb.com.br/programacao-digital/visita-guiada-heitor-dos-prazeres-e-meu-nome/>
Acesso em: 18/05/2024.

[13] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Vtgsm6bMF2k>
Acesso em: 18/05/2024.

[14] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NSCYg3ZnDQY>
Acesso em: 21/05/2024.

A obra de Heitor dos Prazeres
Articulações com ciências, artes e questões socioambientais

Se, por um lado, as questões de ERER não devem estar focadas somente em certas disciplinas e áreas do conhecimento (como artes, história e literatura), por muito tempo se pensou que as ciências não deveriam fazer parte dos espaços de formação ou de interação cultural no contexto das infâncias (ARIÈS 1981).

No caso das crianças negras, esse dado é ainda mais drástico, porque sabemos que o *racismo cultural*[15] retira desde muito cedo as crianças negras do lugar de curiosidade, observação, descobrimento e indagação sobre o mundo à volta, características inerentes ao mundo infantil. Não é à toa que em muitas carreiras científicas temos ainda uma alta subrepresentação de pessoas negras (ANTENEODO *et al.* 2020; ALVES-BRITO 2020), pois desde muito cedo as narrativas de casa, da escola e da sociedade vão impossibilitando às infâncias negras a possibilidade de se realizarem como cientistas.

Sabemos, por exemplo, que as crianças vão perdendo ao longo da vida delas, à medida que vão crescendo, a curiosidade e desenvoltura para fazer perguntas. O *racismo científico*, uma pseudociência preponderante na nossa construção histórica das ciências e das artes (MUNANGA 2019), marcou severamente não apenas o acesso de crianças negras à Educação em Ciências, mas também retirou desses corpos a possibilidade de articulação de conhecimento. Em círculos de formação inicial e continuada de professores, quase sempre as infâncias negras são tratadas como problemáticas e não em suas potencialidades.

Argumento que as experiências de interlocução entre o campo das ciências e das artes devem ser trabalhadas desde muito cedo com os/as pequenos/as. Ciências e artes trabalham com o imaginário e com as curiosidade e, dessa forma, as experiências prévias das crianças devem ser levadas em conta. No caso das infâncias negras esse aspecto é ainda mais importante, pois elas tendem a ser menos ouvidas, percebidas, valorizadas em suas histórias e culturas. As ciências e as artes devem permitir que as crianças negras se conheçam e se permitam descobrir outros mundos a partir de suas próprias referências de matriz africana construídas na diáspora, que não podem ser subjugadas, inferiorizadas e/ou demonizadas como geralmente acontece.

Argumento ainda que o desenvolvimento da ideia de território é fundamental para as experiências das crianças negras em perspectiva antirracista, e as ciências e as artes devem permitir que as infâncias negras investiguem e se *en-cantem* pelo mundo a partir do seu território, físico e simbólico. É neste sentido que trabalho aqui com a ideia de que o corpo das crianças negras é *curriculante* (MACEDO 2013), porque ele é, de fato, um

[15] A ideia, por exemplo, de que crianças negras têm mais dificuldade para aprender.

corpo-território-pensamento (NASCIMENTO 2019). É um corpo que dança, *en-canta*, articula ciclos temporais e espaciais que obedecem a outras lógicas de ser criança, porque, em comunidade, conhece muito da vida e dos seus afetos. E, neste sentido, atividades que explorem a noção de corpo-território, percebendo não apenas os humanos, mas também os não humanos, os visíveis e invisíveis, os sons dos animais, as plantas, as relações de vida, as noções outras de espaço e tempo, a pesquisa a partir da experiência coletiva, serão bem-sucedidas. Todos esses elementos, como tentarei desenvolver mais adiante nesta PSD, estão presentes na obra *Festa de São João*.

Praticar ciências e artes nas infâncias negras é particularmente subverter a ideia de infância que mencionei anteriormente neste texto, dos/as que são calados/as e que não falam.

Será preciso saber escutar atentamente e afetuosamente as mais diversas curiosidades e questionamentos que as infâncias negras trazem ao mundo dos adultos, pois é por meio das ciências e das artes que as crianças negras poderão também aprender a romper, desde muito cedo, com ideias cristalizadas, preconceituosas e estereotipadas sobre o seu corpo, seus afetos e sobre as formas com as quais aprendem e pensam o mundo à sua volta. São noções importantes para que essas crianças possam, desde muito cedo, se posicionar de forma crítica perante o mundo que se move a partir do *racismo*.

Esse ecossistema de possibilidades se conecta aqui também à ideia de uma ciência onde as crianças negras são sujeitas e não objetos nas relações de ensino-aprendizagem. Diferentemente das lógicas das ciências e das artes brancas de origem ocidental, os corpos das crianças negras em perspectiva antirracista estão conectados à natureza, pois o *corpo-território-pensamento* é estendido a mundos visíveis e invisíveis, lidos por cosmopoéticas e cosmopercepções que envolvem todos os sentidos. São outras lógicas de ser, saber, conhecer, sentir e brincar na infância, como evidente na obra *Festa de São João*.

Argumento, neste movimento, que pensar os territórios negros experimentados desde a infância a partir de questões socioambientais, é também crucial para construirmos um outro projeto de sociedade que devolva humanidade para as crianças negras, compreendendo que, de fato, vivemos interligados com o planeta Terra da forma mais visceral possível. E esse pequeno planeta azul, que perfaz a sua dança diária em torno de si mesmo e, anualmente, em todo do Sol, é apenas um entre tantos planetas (mais de cinco mil no momento) e galáxias (pelo menos 200-400 bilhões no momento) a dançarem na imensidão do Universo.

A trajetória artística de Heitor dos Prazeres, no âmbito das artes visuais, é muito voltada para a favela, para os lugares onde as pessoas negras do Rio de Janeiro do século 20 viviam e se expressavam. A obra *Festa de São João* captura parte desse ambiente. No passado e no presente, ela

também nos faz refletir sobre questões socioambientais urgentes, como a ausência de serviços públicos nas favelas e nos bairros periféricos e a segregação socioespacial. Além destes, destaco a falta de água potável, a falta de saneamento básico, as enchentes, os lixos tóxicos, a poluição, a degradação das vegetações e dos rios, a precariedade da luz elétrica e da internet, a insegurança alimentar e o escasso acesso à educação e à saúde, todos eles elementos que materializam o *racismo ambiental*[16] e que podem ser discutidos a partir da linda pintura *Festa de São João*.

Nesse aspecto, é impossível olharmos para a *Agenda do Desenvolvimento Sustentável 2030* da ONU sem *racializarmos* a discussão (ALVES-BRITO 2021) e sem refletirmos o que significa, para as infâncias negras e quilombolas, por exemplo, a palavra *desenvolvimento*. Como nos en*sina* o grande pensador e tradutor de mundos, Nêgo Bispo, a palavra *desenvolvimento* pode ser lida como (des)*envolver*, se desconectar do todo (BISPO DOS SANTOS 2023). Na cidade ou no campo, os processos de ensino-aprendizagem das infâncias negras estão conectados às suas condições socioambientais básicas, ou seja, todos os elementos que irão negativamente afetar o meio ambiente em que essas crianças vivem e, consequentemente, impactar na sua qualidade de vida no planeta Terra: as condições básicas de saneamento, o desmatamento, a poluição da atmosfera, escassez e preservação de água, descarte irregular de resíduos, desperdício de alimentos e insegurança alimentar, uso desenfreado de agrotóxicos, o aquecimento global, a demarcação de terras, a insegurança e o *racismo ambiental* em suas múltiplas dimensões.

Nessa PSD, em particular, para além das questões já colocadas ao longo da fundamentação teórica, nos interessa indagar:

(1) Quais são as conexões possíveis que podemos fazer entre a vida e o legado cultural de Heitor dos Prazeres e as infâncias negras no Brasil?, e
(2) Como é que a sua obra (ou parte dela) pode nos ajudar a pensar ciência, arte, relações étnico-raciais e socioambientais na Educação Infantil?

Heitor dos Prazeres foi, um dia, uma criança negra. E, como muitas delas, uma criança desacreditada, silenciada, menosprezada. No documentário de 1965, Heitor dos Prazeres se afirma como um homem do povo. Ele afirma, filosofando, que ele é o ovo e o povo é a chocadeira. Para ele, a pintura é uma fuga das mágoas, das dores, dos sofrimentos e das

[16] Expressão cunhada em 1982 pelo afro-americano, ativista dos direitos civis, Benjamin Chavis. O *racismo ambiental* pode ser compreendido como o conjunto de fatores que colocam comunidades negras (e outros grupos subalternizados racialmente) a graves riscos de saúde por meio de políticas e práticas que as forçam a viver em condições sociais, econômicas, culturais e políticas desfavoráveis.

paixões. Ele se sente em outro mundo, um mundo de felicidade. A pintura proporciona a Heitor dos Prazeres uma alegria sem igual, uma riqueza que nenhuma moeda no mundo é capaz de pagar. É por meio da pintura que ele sonha com a música e com a alegria.

Sobre o seu processo criativo, Heitor dos Prazeres diz que ele pinta o que existe. Ele tem tudo do passado e do presente guardado na memória. No documentário, ele diz que não precisa ver modelos da cidade para pintar, pois a cidade antiga do Rio de Janeiro que ele pinta está guardada dentro dele. Ele consegue, pela memória, transportar as coisas antigas para os quadros. E, dessa forma, grande parte do que viveu na infância está imortalizado em suas pinturas. Ele comenta ainda que, na infância, a despeito da cartilha rotineiramente usada em seu processo de alfabetização, ele não conseguiu aprender a ler e a escrever, mas eram as ilustrações da cartilha que o seduziam. Ele se interessava, já na infância, em desenhar e colorir ilustrações.

Heitor dos Prazeres, do ponto de vista teórico para a presente PSD, é um referencial importante de inteligência e estética para crianças negras. Sua história e formas de resistência devem ser amplamente conhecidas e discutidas em sala de aula desde a mais tenra idade. A sua imagem, sua história e seu legado nos ajudam a construir, já na Educação Infantil, o senso de reconhecimento e de valorização da pluralidade étnico-racial no Brasil, com respeito à diferença e ao combate ao racismo (BRASIL 2003; 2004; 2010). Como o *racismo* não é um dado biológico, mas uma construção social e política (MUNANGA 2019), nenhuma criança nasce racista, mas aprende em sociedade a sê-lo. Nesse sentido, a história e a arte de Heitor dos Prazeres certamente podem contribuir para eliminar estereótipos sobre pessoas e culturas negras. São esses aspectos que me interessam ampliar na presente PSD.

Proposta de sequência didática (PSD)

Prezada(o)(e) Docente,

A partir de minhas inquietações no contexto da educação antirracista, ancorado no projeto de Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL 2004), apresento uma Proposta de Sequência Didática (PSD) para auxiliar docentes na exploração de práticas pedagógicas antirracistas com foco na Educação Infantil usando, para isso, leituras e interpretações da pintura Festa de São João de Heitor dos Prazeres[17,18] *(1898-1966) e suas relações*

[17] Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Heitor_dos_Prazeres#cite_note-11>. Acesso em 18 Mai 2024.

[18] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NSCYg3ZnDQY>. Acesso em 18 Mai 2024.

com ciências e questões socioambientais (ver Procedimentos Metodológicos).

Ao longo da PSD, estabeleço alguns apontamentos teóricos, metodológicos e epistemológicos visando a formação e atuação docente na Educação Infantil em perspectiva antirracista. Trago estratégias para fomentar a discussão sobre as relações entre as ciências e as artes e os dilemas socioambientais que nos atingem frontalmente na construção de outros referenciais para pensarmos os campos das experiências de ensino-aprendizagem no âmbito das infâncias negras no Brasil, pensando-as como corpos curriculantes (MACEDO 2013) que representam desafios e oportunidades para a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL 2018) e a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas (ONU)[19].

Título

Infâncias negras *en-cantadas* e *curriculantes*.

Público/Série

Crianças de 3 a 6 anos (Educação Infantil).

Duração

Um encontro (meio ou um turno).

Sugestão de caracterização das crianças

Roupas coloridas e penteados livres. As roupas e penteados apresentados na pintura *Festa de São João* de Heitor dos Prazeres são apenas sugestões para as roupas e penteados das crianças. Deve-se privilegiar a liberdade, evitando homogeneização e folclorização.

Sugestão para ambientação da escola

Referências à obra e à vida de Heitor dos Prazeres.

Sugestão de cenografia para a escola

---

[19] Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>.
Acesso em: 18 Mai 2024.

Cenário parecido ao composto na pintura *Festa de São João* de Heitor dos Prazeres, com cores, bandeirolas e outros objetos cênicos.

Campos de experiências da *Base Nacional Comum Curricular*

- O eu, o outro, e o nós.
- Corpos, gestos e movimentos.
- Traços, sons, cores e formas.
- Escuta, fala, pensamento e imaginação.
- Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.

Objetivo geral

Compreender, por meio da arte de Heitor dos Prazeres, como ciências, artes, relações étnico-raciais e questões socioambientais se entrecruzam e são fundamentais para explorar os distintos campos de experiência da Educação Infantil expressos na BNCC, em perspectiva antirracista, cruciais para a formação de professores.

Objetivos específicos

- Apresentar e discutir a história e o legado cultural de Heitor dos Prazeres, tendo-o como modelo positivo de negritude para as infâncias negras no Brasil;
- Contextualizar os desafios e as oportunidades das infâncias negras no Brasil, corpos *en-cantados* e *curriculantes*;
- Apresentar a ERER como potencial estratégia teórica, metodológica e epistemológica para auxiliar na formação de crianças negras na Educação Infantil;
- Promover discussões sobre as relações entre as ciências e as artes e os dilemas socioambientais que nos atingem frontalmente, para a construção de outros referenciais curriculares e para pensarmos os campos de experiências de ensino-aprendizagem no âmbito das infâncias negras no Brasil a partir de perspectivas críticas da BNCC, e
- Contribuir com uma *Proposta de Sequência Didática* para a exploração de práticas pedagógicas antirracistas com foco na Educação Infantil.

Recursos

- Giz
- Quadro
- Lápis de cor

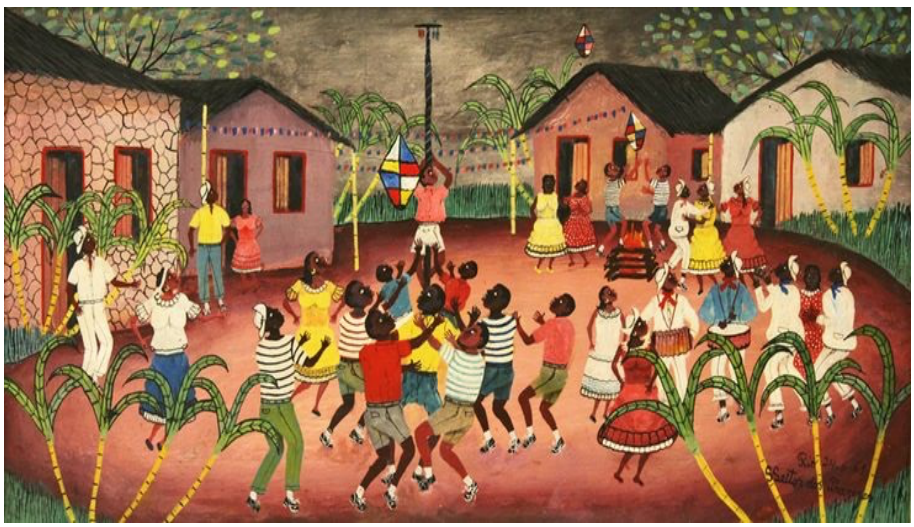
- Caderno de desenho
- Lápis
- Borracha
- Tintas
- Papel metro
- Caneta
- Projetor
- Internet
- Imagem impressa do quadro *A Festa de São João*
- Materiais recicláveis e descartáveis
- Materiais naturais (folhas, pedras, areia, entre outros)

Procedimentos metodológicos

Para atingir os objetivos, recomendo que sejam desenvolvidas, ao longo de um ou dois turnos, um conjunto de atividades que permitam que distintos *Campos de Experiências da Educação Infantil*, expressos na BNCC, sejam trabalhados de forma integrada com crianças negras e não negras. Além disso, ao longo das atividades, as crianças irão experimentar seis direitos básicos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

No encontro anterior ao início das atividades, sugiro que o(a) professor(a) responsável solicite às crianças que estas tragam fotografias suas e de seus familiares. Algumas crianças, sobretudo as negras, podem não ter fotografias de seus avós e antepassados. Esse dado deve também ser contextualizado pelo(a) professor(a) como um sintoma de uma história que foi roubada da infância dessas crianças.

Imagem 2. *Festa de São João,* de Heitor dos Prazeres.



Fonte: Acervo xx

Para o dia da atividade, sugiro que a escola e os ambientes onde as atividades serão colocadas em prática sejam preparados antes. Ofereci sugestões, mas o(a) professor(a) poderá preparar o ambiente da forma que achar mais adequada, preferencialmente buscando levar as crianças para o mundo da pintura a *Festa de São João*. As fotos, penduradas por meio de prendedores de roupas, deverão ser dispostas em um varal, a ser colocado no ambiente de realização da atividade.

Uma imagem da obra *Festa de São João* deve ser projetada para que todas as crianças consigam vê-la ou, alternativamente, deverá ser impressa em tamanho grande, exposta de forma que todas as crianças consigam enxergá-la em riqueza de detalhes. Com todos sentados em roda, sugiro que se apresente a obra de Heitor dos Prazeres e pergunte às crianças o que elas enxergam na obra. À medida que as crianças forem respondendo, o(a) professor(a) listará no quadro cada uma das respostas, ou seja, cada um dos elementos identificados pelas crianças. Espera-se que as crianças sejam capazes de captar os detalhes da obra: as cores, as formas, as crianças na roda a dançar, o balão, os instrumentos, as casas, a plantação de milho, o chão, o céu, além de outros elementos que chamem a atenção.

Em seguida, sugiro que se apresente a foto de Heitor dos Prazeres (Imagem 1) e fale um pouco sobre a sua biografia. Depois disso, o(a) professor(a) pedirá para que as crianças, em um exercício livre de imaginação, desenhem/imaginem como era Heitor dos Prazeres na infância. Para esse exercício, deverão ser oferecidos às crianças materiais de desenho em abundância.

Terminado os trabalhos, sugiro que as crianças coloquem as suas criações no varal, juntamente com as fotos que trouxeram de casa e, uma a uma, as crianças serão provocadas a compartilhar um pouco sobre o que notam de similar/diferente nas fotos de seus familiares e nos desenhos feitos sobre a infância de Heitor dos Prazeres. Espera-se que as crianças notem as diferenças físicas de seus familiares, bem como as cores e os formatos usados pelas outras crianças para desenhar Heitor dos Prazeres.

Feito isso, o(a) professor(a) indagará, em específico, sobre as crianças que brincam na roda no quadro de Heitor dos Prazeres: qual é a cor dos cabelos e da pele dessas crianças? Elas estão alegres? Tristes? Como elas estão vestidas? Estão descalças ou calçadas? O que as crianças estão fazendo? Dependendo das respostas, o(a) professor(a) deverá demorar-se no diálogo e na interação com as crianças de forma que as questões cruciais sobre o racismo, o preconceito e a discriminação racial sejam colocadas em discussão e aprofundadas com as crianças.

Até aqui, as atividades desenvolvidas permitem que se trabalhe com as crianças um importante *Campo de Conhecimento* na EI no âmbito da BNCC, ou seja, *O eu, o outro, e o nós,* só que em perspectiva antirracista. Nesse campo da BNCC, espera-se que as crianças:

(1) manifestem seus interesses e respeitos por diferentes culturas e modos de vida;
(2) ampliem as relações interpessoais e desenvolvam atitudes de participação e cooperação;
(3) comuniquem suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos; e, por fim, e
(4) demonstrem explicitamente a valorização e o respeito das características de seu corpo e dos outros (crianças e adultos) com os quais convivem.

Sugiro que, na sequência, se apresente uma das canções de Heitor dos Prazeres. Recomendo *Pierrot Apaixonado*[20]. A música deverá levar as crianças para o mundo mais íntimo de Heitor dos Prazeres. E, uma vez mais, se poderá explorar o potencial criativo de Heitor dos Prazeres, desconhecido ainda de muitas pessoas.

Logo após todos ouvirem a música, sugiro que se pergunte se as crianças são capazes de identificar, na imagem do quadro *Festa de São João,* que tipo de festa está sendo retratada na imagem: Natal? Carnaval? Ano Novo? Festa Junina? Qual?

Após ouvir atentamente as respostas, recomendo que se coloque uma música típica de São João para tocar, pedindo que todas as crianças deem as mãos e, em roda, dancem ao som da canção clássica *Asa Branca*[21], de Luiz Gonzaga, como sugestão apenas, pois outras músicas típicas da região e mais significativas para as crianças poderão ser consideradas.

Tendo as imagens e as músicas trabalhadas em sala, sugiro que se siga provocando as crianças a construírem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, fomentando que estas entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, seus modos de vida e resistência, costumes e celebrações.

Ao trabalhar, em roda, a musicalidade que expressa, em certo sentido, a mensagem implícita no quadro de Heitor dos Prazeres, a professora aciona o *Campo da Experiência Corpos, gestos e movimentos,* o qual:

(1) permite criar com o corpo das crianças formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, por meio da brincadeira, dança e música;
(2) permite ainda com que as crianças demonstrem controle e adequação do uso de seu corpo durante a dança e também durante a escuta e compartilhamento das histórias umas das outras, criando movimentos,

[20] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Vtgsm6bMF2k
Acesso em: 30/08/2024.

[21] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vkHHC1VuMNc
Acesso em: 30/08/2024.

gestos e olhares de autoconhecimento e reconhecimento individual e coletivo.

Além disso, ao:

(1) utilizarem sons produzidos por materiais durante a brincadeira de roda;
(2) ao se expressarem livremente por meio do desenho, criando as imagens sobre a infância de Heitor dos Prazeres; e/ou
(3) ao serem estimuladas pelo(a) professor(a) a vivenciarem distintas formas de som, as crianças desenvolvam o Campo da Experiência *Traços, Sons, Cores e formas.*

As atividades exploradas até aqui permitem que as crianças convivam com distintas e diferentes manifestações artísticas e culturais, experimentando variadas formas de expressões e linguagens. As crianças acabam, neste embalo, criando suas próprias manifestações artísticas, fortalecendo a sua noção de senso estético e crítico.

Para além das dimensões já trabalhadas, nota-se ainda que ao responderem aos questionamentos do(a) professor(a), as crianças estão também trabalhando no *Campo de Experiência* da BNCC para a EI denominado *Escuta, fala, pensamento e imaginação.* Por meio da fala e da escuta, e de seus desenhos, as crianças expressam ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita de fotos, desenhos e outras formas de expressão com o corpo; elas produzem, assim, as suas próprias histórias orais e escritas/desenhadas.

É importante, neste estágio da atividade, que as crianças sejam estimuladas a falar e a ouvir; que as suas características físicas sejam colocadas em contexto e fortalecidas no âmbito da *diferença*. As crianças precisam se entender como pessoas singulares, pertencentes a um grupo social, percebendo a diversidade de formas de ser, estar e existir no mundo.

E, por fim, sugiro que as crianças sejam novamente orientadas pelo(a) professor(a) a seguirem olhando para a obra de arte de Heitor dos Prazeres. Recomendo, nessa etapa da atividade, que as crianças sejam estimuladas a falar sobre os espaços e os tempos que conseguem mapear/identificar na emblemática pintura *Festa de São João*.

Por exemplo:

(a) *Espaço*: como são as casas vistas na imagem? Elas são diferentes das casas das crianças? Se sim, de que forma? Onde será, para as crianças, que a festa retratada na imagem acontece? Na cidade ou no campo? Há água potável? Há eletricidade? As ruas são calçadas? O banheiro está dentro ou fora das casas? Onde estão os animais do espaço retratado? Essas são sugestões de

perguntas que poderão, uma vez mais, potencializar o poder de criação/imaginação das crianças em torno da imagem apreciada.

Também se poderá indagar às crianças sobre a sua própria realidade: há água encanada em sua casa? A sua rua é calçada? Há lixo perto de sua casa? Que animais você vê todos os dias? O esgoto da sua casa e de seu bairro é tratado? Quando chove, há goteiras na sua casa e enchentes na sua rua ou em seu bairro?

(b) *Tempo*: Qual é a festa típica que está sendo retratada na pintura? A festa acontece durante o dia ou à noite? Qual é a diferença entre o dia e a noite? Qual é a época do ano em que comemos mais milho? E como isso está conectado à festa que está sendo retratada na imagem?

Também se pode indagar às crianças sobre a sua própria realidade: há plantações de frutas e legumes nas suas casas? Há plantas em sua casa? De qual tipo? Qual é a melhor lembrança que você tem da Festa de São João? Você gosta desta festa? Por quê? Como você ocupa o seu tempo quando está em casa?

Nesta parte da atividade, almejo que as crianças possam desenvolver o *Campo de Experiência Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.* Aqui é crucial que as crianças se percebam como parte do mundo, e compreendam os espaços e tempos de diferentes dimensões, com implicações de fenômenos naturais e socioculturais. É preciso que as crianças compreendam o passar do tempo, a contagem e como espaço e tempo regulam as nossas vidas e as nossas memórias. Trata-se ainda de uma excelente oportunidade para que o(a) professor(a) possa trabalhar as noções de dia, noite, semana, mês e estações do ano com as crianças.

Sugiro que se desenvolvam estratégias para levar as crianças a serem capazes de olhar à sua volta e fazer as grandes perguntas, levantando hipóteses e buscando estratégias para buscar respostas às suas questões. Para crianças negras, esse exercício de *olhar à volta* é extremamente valioso, pois os seus bairros são, com frequência, atravessados por questões socioambientais desafiadoras — falta de saneamento básico; desmatamento; lixão; tensões territoriais, poluição atmosférica, escassez e preservação de água, entre outros já anteriormente mencionados nesta PSD. Para a concretização dessa parte da discussão/atividade, sugiro que o(a) professor(a) trabalhe a colagem para, junto com as crianças (em grupos), recriar a obra de Heitor dos Prazeres pela técnica de modelagem a partir de sacos plásticos de embalagens de uso único, tampinhas, areia, folhas,

pedras, garrafa pet e materiais recicláveis. A ideia aqui é que cada grupo de criança traga a sua própria recriação do quadro *Festa de São João*, conectada com questões que exploram a relação entre o ser humano, os não humanos e os ecossistemas. Ao longo do processo, se deverá refletir com as crianças o impacto da poluição do ar e dos oceanos, o aquecimento global, o desmatamento, além de outros efeitos que têm mudado a nossa vida no campo ou na cidade por conta da ação de alguns humanos, conectando a discussão ao contexto socioambiental sugerido na obra de Heitor dos Prazeres.

Ao final, cada grupo de criança fará o relato sobre a sua própria criação. Espera-se que as crianças busquem retratar as condições socioambientais expressas na obra *Festa de São João* e que a professora, em uma atividade externa, possa levar as crianças para perceber as relações espaço-tempo do bairro onde a escola se situa e também realizar visitas a aldeias indígenas, quilombos e bairros periféricos, em que as relações espaço-tempo estão demarcados de distintas formas.

Todos os materiais produzidos pelas crianças deverão compor o cenário da escola.

Avaliação

Para a avaliação, sugiro que sejam desenvolvidas estratégias de diálogo com as crianças em processo contínuo, ao longo de todas as atividades, de forma a conhecer cada criança profundamente, vendo-a e ouvindo-a, observando os interesses de cada uma delas, expressos na forma de brincar, se movimentar, falar e interagir com os colegas, percebendo em particular as dinâmicas das crianças negras do grupo. Será preciso decifrar as suas variadas expressões e múltiplas linguagens colocadas em ação durante as atividades.

Esta PSD não é uma receita de bolo. Ela deve ser adaptada a cada realidade e, mais importante, reajustada para o cenário específico da escola ou do contexto cultural em questão, obedecendo às especificidades que porventura surgirão ao longo da PSD. As discussões e interpretações são apenas sugestões. Cada professor(a) poderá ampliar a discussão conforme o seu interesse e dinâmica de sua turma. Essa atividade poderá ser trabalhada também em tempo maior, caso seja necessário.

Considerações Finais

Espero ter contribuído para, por meio desta PSD, fazer entrelaçar questões étnico-raciais, socioambientais, artísticas e científicas que perpassam a obra marcante de Heitor dos Prazeres, *Festa de São João*, como um exemplo crucial para ser trabalhado nos processos pedagógicos da Educação Infantil em perspectiva antirracista. Espero ter contribuído com

a formação de professoras da Educação Infantil que, em meio a tantos atravessamentos estruturais e institucionais, precisam também correr atrás de formações qualificadas com foco nas questões ERER. Além disso, espero ter contribuído para o processo de humanização das relações entre professores, pessoas educandas, escolas e comunidades, entendendo que a educação antirracista é um dever de todas as pessoas. E, mais importante, espero ter ajudado a difundir o pensamento e a obra do grande multiartista Heitor dos Prazeres, que o *racismo à brasileira* insiste em roubar de nós.

Em cada parte do desenvolvimento da atividade, é muito importante que o(a) professor(a) responsável reflita os seus questionamentos e estratégias didáticas de forma a tensionar o sistema de opressão vigente no Brasil, desde o colonialismo, que implica na ideia naturalizada e sem fundamento de que as pessoas negras são inferiores às pessoas brancas, em que a ideia de raça superior é reavivada nas relações sociais, culturais, econômicas e políticas do país. É na infância que as crianças começam a se comparar e a perceber as suas diferenças físicas, intelectuais e emocionais. Cabe aos professores (com o aparato de todo o corpo escolar, da família e da sociedade), no contexto da escolarização, serem capazes de identificar em sala de aula quais são os recursos afetivos e sociais que estão disponíveis para cada uma das crianças com quem convivem diariamente. Os corpos negros, como sabemos, são marcados de forma preconceituosa, carregados de estereótipos pejorativos. É preciso que seja dispensado a crianças negras e não negras o mesmo nível de atenção e compromisso com seu desenvolvimento integral como ser humano.

A *Base Nacional Comum Curricular* deve ser vista e lida de forma crítica, sobretudo quando se leva em conta as questões étnico-raciais. A *Agenda 2030* do desenvolvimento sustentável também precisa ser lida de forma crítica, pois as perspectivas negras, indígenas, quilombolas e de distintos povos tradicionais operam a partir de outros marcos de sustentabilidade, mais no sentido do *bem-viver*, ou seja, para além das lógicas mercadológicas que o próprio Heitor dos Prazeres questionou em vida, que não somente aprofundam desigualdades históricas, mas também acirram as questões socioambientais no país.

A obra de Heitor dos Prazeres, apropriada nesta PSD, favorece uma noção de território físico e simbólico em que crianças negras são retratadas pelo artista como pessoas alegres e bem vestidas, cumprindo o papel ancestral de *serem felizes* e recuperando também a ideia de *Irê Ayó*, o *caminho de alegria*, que perpassa a obra de Machado (2019). São crianças felizes, mas sobretudo crianças negras felizes, o que sintetiza talvez uma das maiores subversões aos sistemas históricos de opressão, e que seguem mais vivos do que nunca.

Crianças negras felizes movem uma noção de corpo-território que amplia os horizontes da Educação, que terá que articular outras lógicas de ser, saber, conhecer, sentir e brincar na infância, acionando todos os

sentidos. A noção de *desenvolvimento* científico, tecnológico e artístico e, em última instância, de *desenvolvimento* infantil (e do ser humano), ganha outros contornos quando as infâncias negras são consideradas desde o lugar da realização e da fruição do *bem-viver*.

Heitor dos Prazeres, em *Festa de São João*, traduz o quanto *ser criança negra* é singelo e potente, pois são corpos que trazem em si mesmos(as) uma memória ancestral que, na contemporaneidade, nos impele a construir outros processos de educação e de diálogo com o tempo, nada linear.

Heitor dos Prazeres, em sua *Festa de São João*, não apenas nos disse, mas também pintou com todas as belas cores que nos brindou que as crianças negras precisam ser ouvidas, encaradas como coautoras de si, como sujeitas sociais. Ele nos disse, por meio de seus pinceis de vida e esperança, que as crianças negras são, de fato, corpos políticos *curriculantes*, criadoras de sentidos, à medida que se movem, ensinam e aprendem (MACEDO 2013). Atrevo-me a dizer que esses sentidos atravessam as ciências, as artes e as suas próprias noções de ser e estar nos ecossistemas que as cercam.

E, por fim, reafirmo que não há como separar o *racismo*, em todas as suas facetas, da forma como vivemos as nossas relações sociais no Brasil. E, neste aspecto, precisamos nos voltar muito cedo para a Educação das crianças e para a Educação Infantil (antirracista) particularmente, sem subalternizá-la, inferiorizá-la e subestimá-la. E, dito isso, eu lhes pergunto:

— Para que esconder de nossas crianças histórias tão transformadoras da realidade e de sentidos, como esta de Heitor dos Prazeres?

Não há tempo a perder, pois *nós temos um sonho*.

Referências

ALMEIDA, Silvio (2018). *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento.

ALVES-BRITO, Alan (2020). "Os corpos negros: questões étnico-raciais, de gênero e Suas intersecções na Física e na Astronomia Brasileira". *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as* (ABPN), Curitiba, v. 12, n. 34:816-840.

ALVES-BRITO, Alan (2021). *Educação escolar quilombola*: desafios para o ensino de Física e Astronomia. Plurais Revista Multidisciplinar, Salvador, v. 6, n. 2:60-80.

ALVES-BRITO, Alan (2022a). *Antônia e os cabelos que carregavam os segredos do Universo*. Curitiba: Appris.

ALVES-BRITO, Alan (2022b). *Zumbi-Dandara dos Palmares: desafios estruturais e pedagógicos da Educação Escolar Quilombola para a promoção da equidade racial no Brasil do século 21*. 1. ed. São Paulo: Pragmatha.

ALVES-BRITO, Alan & DAVID, Claudia (2024). "Sobre o direito de (re)existir e ser Kilombola: o caso do Licenciamento da BR 386 no Rio Grande do Sul". *Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)*, 15(43).

ANTENEODO, Celia *et al* (2020). Brazilian physicists' community diversity, equity, and inclusion: A first diagnostic. *Physical Review Physics Education Research*, New York, v. 16, n. 1, p. 1-13, 2020.

ARIÈS, Philippe (1981). *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC.

BISPO DOS SANTOS, Antônio (2023). *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora.

BRASIL (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro.

BRASI (1996). *Lei n° 9.394*. Institui a Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro.

BRASIL (2003). *Lei nº 10.639*. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília, 9 de janeiro.

BRASIL (2004). *Resolução nº 1*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 17 de junho.

BRASIL (2010). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. / Secretaria de Educação Básica. — Brasília : MEC, SEB.

BRASIL (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>.
Acesso em: 26/05/2024.

CARNEIRO, Sueli (2018). *Escritos de uma vida.* Belo Horizonte: Letramento.

FERDINAND, Malcon (2022). *Uma ecologia decolonial: pensar a partir do mundo caribenho*. São Paulo: Ebu Editora.

GOMES, Nilma L. & ARAÚJO, Marlene de (2014). "Estudo teórico sobre Infância, Educação Infantil e Relações étnico-raciais: alguns pontos para pensar a Infância de 0 a 5 anos". In. COELHO, Wilma de Nazaré Baía [et al] (Orgs.). *A Lei n° 10.639/2003: pesquisas e debates*. São Paulo: Editora Livraria da Física.

GOMES, Nilma L (2017). *O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação*. São Paulo: Editora Vozes.

GONÇALVES, Luís Alberto O. & SILVA, Petronilha B. Gonçalves e (2000). "Movimento negro e educação". *Revista Brasileira de Educação*. n. 15.

MACEDO, Roberto (2013). *Atos de currículo e autonomia pedagógica*. Petrópolis: Vozes.

MACHADO, Vanda (2019). *Irê Ayó: uma epistemologia afro-brasileira*. Salvador: EDUFBA.

MARTINS, Leda Maria (2021). *Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela.* Rio de Janeiro: Cobogó.

MASSONI, Neusa; ALVES-BRITO, Alan & CUNHA, Alexander (2021). "Referencial curricular gaúcho para o Ensino Médio de 2021: contexto de produção, ciências da natureza e questões étnico-raciais". *Revista Educar Mais*, *5*(3):583—605.

MICHETTI, Miqueli (2020). "Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular". *Rev. bras. Ci. Soc*. 35, 102.

ROSA, Katemari; ALVES-BRITO, Alan & PINHEIRO, Bárbara C. S. (2020). "Pós-verdade para quem? Fatos produzidos por uma ciência racista". *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v.37, 3:1440-1468.

SILVA JR, Hédio & BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.) (2011). *Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil*. São Paulo: CEERT.

Sobre o Autor

Alan Alves-Brito é Astrofísico, Graduado em Física (UEFS), Mestre e Doutor em Ciências (USP, astronomia), com estágios de pós-doutorado no Chile (PUC) e na Austrália (Swinburne University; Australian National University). Completou Especialização em Literatura Brasileira (UFRGS) e atualmente cursa Doutorado em Educação (UFRGS). Professor Adjunto no Instituto de Física da UFRGS. Coordena projetos nacionais e internacionais voltados aos estudos da astrofísica, educação e divulgação em ciências. Coordenador do Núcleo de Estudos Africanos, Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI/UFRGS), membro dos Programas de Pós-Graduação em Física (UFRGS), Ensino de Física (UFRGS) e Divulgação em Ciências (Fiocruz) e de distintas sociedades científicas. Autor de artigos e livros, é finalista do Prêmio Jabuti 2020 e ganhador do Prêmio José Reis de Divulgação Científica e Tecnológica do CNPq (2022), na categoria pesquisador e escritor.